

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Copak si dnes vyrobíme?  
What would we make today?

Klára Marešová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika - Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Copak si dnes vyrobíme? potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 23. 7. 2020

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má za cíl představit přístup pedagogů výtvarné výchovy k plánování výuky a jejímu pojetí s ohledem na vztah základních didaktických kategorií k realitě. Ačkoliv je výtvarný pedagog vázán kurikulárními dokumenty, nedisponuje učebnicemi jako podklady pro přípravu vyučovacích hodin. Inspiraci tudíž čerpá z jiných zdrojů. V současné době nabývá na významu především platforma internetu, zejména sociálních sítí. Výzkumná část práce proto představí na základě kvalitativního etnografického výzkumu Facebook a jeho vybrané skupiny, které slouží především k inspiraci prostřednictvím sdílení vizuálního obsahu. Ukáže, jaké nápady na výtvarnou činnost se ve skupinách objevují a s jakou odezvou jsou přijímány. Otevřením problematiky tohoto fenoménu chce práce poukázat na možná rizika nekritického přijímání sdíleného obrazového materiálu, ale také na pozitiva, která v tomto kontextu současná doba přináší. Praktická část práce předkládá několik vybraných úkolů prezentovaných na sociálních sítích v autorském přepracování.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

výtvarná výchova, učitelovo pojetí a plánování výuky, didaktická transformace, inspirační zdroje

## **ABSTRACT**

The thesis aims to present different attitudes of Art teachers towards lesson planning, while focused on the relation of didactic categories and reality. Although an Art teacher is partly bound by curricular documents, there are no textbooks available as a material for the lesson preparation. He therefore must seek inspiration from different sources. Nowadays, the Internet and especially social networks are becoming increasingly popular as a supportive platform. The analytic part of the thesis presents, based on ethnographic quality research, selected Facebook groups, which serve Art teachers as a platform for sharing visual content used as an inspiration for their lesson planning. The thesis shows, which types of art works occur in these groups and how they are accepted by the group members. It tries to raise awareness of this contemporary phenomenon, its positives, and primarily possible risks of non-critical acceptance of shared content and the consequent influence it can have on the Art Education as such. The practical part then presents selected tasks from the observed groups, reworked by the author of this thesis.

## **KEYWORDS**

art education; teacher's conception and teaching planning; didactic transformation; sources of inspiration

## Obsah

Úvod .....	6
1 Obecné vymezení didaktiky .....	7
1.1 Základní kategorie vyučovacího procesu .....	7
1.1.1 Výukové cíle.....	8
1.2 Oborové didaktiky .....	9
2 Kurikulum.....	11
2.1 Rámcový vzdělávací program.....	11
2.2 Školní vzdělávací program .....	13
2.3 Vzdělávací oblast Umění a kultura .....	14
2.4 Výtvarná výchova v RVP .....	14
2.4.1 Možné riziko (ne)uchopení výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech	16
2.4.2 Postavení výtvarné výchovy .....	16
3 Současný učitel .....	18
3.1 Učební úlohy .....	18
3.2 Kompetence učitele výtvarné výchovy .....	20
3.3 Různé přístupy k pojetí výtvarné výchovy .....	23
3.4 Otazníky nad výtvarnou výchovou – pojetí hodnot, smyslu a řádu.....	24
4 Problematika výtvarného didaktického materiálu .....	26
4.1 „Námětové sdílení“ .....	28
4.1.1 Užít či neužít vzor? To je oč tu běží.....	29
4.2 Užívání vzorů v praxi výtvarné výchovy .....	31
4.2.1 Typy výtvarných úkolů.....	33

4.3	Vše souvisí se vším.....	35
5	Výzkumná část .....	36
5.1	Výzkumný problém .....	36
5.2	Cíl výzkumu.....	36
5.3	Design výzkumu .....	37
5.3.1	Kvalitativní výzkum .....	37
5.3.2	Etnografie .....	37
5.3.3	Validita kvalitativního etnografického výzkumu .....	38
5.4	Výběr zkoumaných objektů .....	39
5.4.1	Etická dimenze výzkumu.....	40
5.5	Metoda sběru dat.....	40
6	Popis terénu – Facebooku.....	42
6.1	Jak to celé funguje .....	42
6.2	Facebookové stránky a skupiny .....	43
6.3	Vstup do terénu .....	44
6.4	Výzkumný vzorek – sledované skupiny .....	45
6.4.1	Popis skupin.....	46
6.4.2	Pohled do skupin .....	49
6.4.3	Komunikace mezi uživateli .....	57
6.4.4	Další dvě sledované skupiny .....	63
6.5	Je tedy k něčemu sdílený obrazový materiál?.....	66
7	Praktická část.....	67
	Závěr.....	72
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	74
	Seznam příloh.....	78

## Úvod

Bakalářská práce již svým názvem napovídá, že se bude zabývat problematikou plánování ve výtvarné výchově a její realizací ve vztahu k různým učitelským pojetím tohoto předmětu. Na výtvarnou výchovu, jakožto součást povinného vzdělávání, je závaznými kurikulárními dokumenty kladeno mnoho požadavků, které však zároveň vypovídají o její důležitosti a také jisté specifčnosti, neboť výtvarná výchova svoji povahou lehce vybočuje od ostatních školních předmětů. Jedním výrazným specifikem je, že učebnice a učební texty pro výtvarnou výchovu jsou ve výrazném kvantitativním nepoměru vůči většině ostatních předmětů. Učitelé výtvarné výchovy tak přirozeně hledají jiné prostředky, jež by je dovedly ke konkrétní představě, co bude náplní dané vyučovací hodiny. V tomto kontextu nabízí současná doba snadnou cestu, jak se dostat ke konkrétním výtvarným tipům, nápadům, návodům, vzorům či šablonám, využitelným v hodinách výtvarné výchovy. Internet a především sociální sítě, využívané jako platformy pro hledání a sdílení inspirace, nabývají na významu. Stěžejní část práce proto představuje kvalitativní etnografický výzkum zaměřený na zkoumání sociální sítě Facebook a několika facebookových skupin. Jednotlivé skupiny svým charakterem sdružují lidi se stejným či podobným vkusem, názory a postojem k výtvarné výchově a výzkumná část práce má za cíl právě tyto komunity blíže představit a přiblížit, jaký obrazový materiál je v rámci jednotlivých skupin sdílen, jaký je jeho obsah a co je charakteristické pro konkrétní skupinu ze zkoumaného vzorku. Výzkum se opírá o publikaci Karly Brücknerové – Skici ze současné estetické výchovy, jehož kategorizace výtvarných úkolů slouží k rozdělení obrázků sdílených na Facebookových skupinách. Tyto odlišné typy výtvarných úkolů jsou jedním z vodítek, na základě kterých lze odtušit, jaké je celkové pojetí toho kterého učitele výtvarné výchovy. Praktické část práce předloží několik vybraných úkolů prezentovaných na sociálních sítích v autorském zpracování.

# 1 Obecné vymezení didaktiky

Vzhledem k tématu této práce, která se v nejobecnější rovině zabývá výchovně-vzdělávacím procesem, budou úvodem vymezeny odborné termíny týkající se vzdělávání.

Pojem didaktika se stručně definuje jako teorie vzdělávání a vyučování. Didaktika jako pedagogická vědní disciplína se tedy zabývá problematikou vzdělávacích obsahů a procesů, tj. učením a vyučováním. V historickém vývoji didaktického myšlení se vystřídalo mnoho proudů, směrů a koncepcí vyučování (didaktických koncepcí) i teorií jeho výkladu jako odraz potřeb dané společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. (Mazáčová, 2014) Důvodem jsou odlišné představy o správné metodologii, různé kulturní tradice, rozdílná hodnotová východiska atd., z čehož vyplývá, že v různých etapách společenského vývoje je koncepce vyučování vždy výrazně ovlivňována společensko-historickými faktory a odráží se v ní aktuální společensko-ekonomické podmínky. (srov. Kalhous et al., 2009; Mazáčová, 2014) Různé didaktické koncepce přicházejí s vlastním pojetím vyučování, které vymezuje základní funkce, cíle, obsah vyučování, postavení učitele a žáka, metody a organizační formy apod. Každá koncepce vyučování tedy odlišným způsobem řeší základní didaktické kategorie.

## 1.1 Základní kategorie vyučovacího procesu

Předmětem obecné didaktiky je vyučovací proces, jehož strukturu lze při jistém zjednodušení členit na prvky, mezi kterými se utváří vzájemné složité vztahy.

Klíčovými aspekty procesu výuky jsou (Mazáčová, 2014):

- **cíle vyučování** (tj. předpokládané výsledky, jichž má být dosaženo)
- **obsah** – učivo (tj. co a proč se mají žáci učit)
- **součinnost učitele a žáků**
- **metody** (tj. jak se má při výuce postupovat), **organizační formy** (tj. jak bude výuka organizována) a **materiální didaktické prostředky vyučování** (využívání učebních pomůcek a didaktické techniky)
- **podmínky, za nichž proces vyučování probíhá**



Následující text se bude blíže zabývat některými z představených prvků. Výukové cíle vymežíme obecně, ostatní složky hrající důležitou roli v rámci tématu práce představíme konkrétněji.

### 1.1.1 Výukové cíle

Výukový cíl chápeme jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž směřuje učitel společně s žáky. Jedná se o kvalitativní a kvantitativní změny jednotlivých žáků, kterých má být dosaženo v procesu výuky ve stanoveném čase. Ke změnám dochází tedy nejen v oblasti vědomostí a dovedností, ale také v osobním a sociálním rozvoji, který můžeme pozorovat např. v postojích a hodnotových orientacích každého jedince. (srov. Kalhous, Obst., 2009; Mazáčová, 2014) Jakých konkrétních cílů má být dosaženo v dané vyučovací oblasti představují tzv. klíčové kompetence. (viz kapitola 2.1)

V knize Školní didaktika (2009) se z pozice praktické použitelnosti ve výuce považuje za žádoucí členit výukové cíle na:

- **kognitivní** (vzdělávací) – zahrnují vytváření vědomostí a intelektuálních dovedností
- **afektivní** (postojové) – sledují osvojování postojů, utváření hodnotových orientací
- **psychomotorické** (výcvikové) – vytváření a rozvíjení psychomotorických dovedností, např. zvládnutí kresebných technik, manipulace se stroji apod.

Každý učitel má za úkol sám konkrétněji vymežit cíle tematických celků, dílčích témat a vyučovacích hodin či jejich částí, s tím, že je důležité mezi jednotlivými cíli zachovat konzistentnost. Ta je společně s jednoznačností a kontrolovatelností považována za základní vlastnost výukových cílů, které jsou však mnoha učiteli zaměňovány za téma. (Kalhous 1990 v Kalhous, Obst, 2009, s. 278) Dalším nárokem kladeným na učitele pro to, aby byly cíle jednotlivých vyučovacích jednotek funkční, je jeho schopnost pracovat s cíli mobilně, tzn. přizpůsobovat je momentálnímu stavu a situaci ve vyučovací hodině. Ke stanovení výukových cílů pro jednotlivé vyučovací hodiny je nezbytné, aby učitel analyzoval učivo a respektoval při tom pedagogicko-psychologické diagnostiky třídy a změny jednotlivých žáků v rovině kognitivní, afektivní i psychomotorické. Ovšem je patrné, že požadavek komplexnosti nemůže být zajištěn v každé vyučovací hodině na stejné úrovni. Z názoru Zdeňka Kalhouse je dokonce zřejmé, že není nutné, aby měl učitel na každou hodinu zvlášť

stanovený výukový cíl: „*Někdy bude (učitel) pracovat s jedním cílem, který bude postupně plnit ve dvou i třech vyučovacích jednotkách, jindy bude mít připraveno na jednu vyučovací hodinu cílů několik.*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 277) Přesto nebo právě proto by měl mít učitel již v přípravné fázi promýšlení příslušného tematického celku na zřeteli, že je třeba uvažovat o výukových cílech ve všech třech dimenzích.

## 1.2 Oborové didaktiky

S vývojem didaktického myšlení se profilovaly různé druhy didaktik. Spolu s obecnou didaktikou se rozvíjely oborové didaktiky jako samostatné disciplíny zaměřené na vyučovací předměty (dříve metodiky předmětů či speciální didaktiky). Pro jejich studium poskytuje obecná didaktika teoretický základ, ze kterého lze vycházet při rozvíjení specifické problematiky vyučovacího předmětu. (Mazáčová, 2014) „*V každém oboru je řada vnitřně rozporných, a tedy svým způsobem paradoxních momentů, které průběžně vyvolávají diskuse, dynamizují oborový vývoj a diferencují pohledy na kvalitu oboru.*“, píše Slavík ve stati K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura. (Slavík, 2012, s. 8) Ve stále se vyvíjejícím a proměňujícím pojetí jednotlivých oborů spatřuje důvod pro to, aby se také „*oborová pojetí průběžně tematizovala, explicitně formulovala a vystavovala přátelsky kritickému dialogu v odborné komunitě.*“ (Tamtéž, s.1) E. Vyskočilová a D. Dvořák ke vztahu obecné didaktiky a oborových didaktik dodává, že oborové didaktiky se dnes nekoncepí jako aplikace obecné didaktiky, ale jako vědy interdisciplinární, tzn., že spojují vědy o vzdělávání s příslušnými vědními obory, a zabývají se nejen vyučovacími procesy, vytvářením poznatků příslušného oboru, ale také jeho rolí a postavením ve společnosti. (v Kalhous, Obst, 2009, s. 35)

Ve výše zmiňovaném textu J. Slavíka nalezneme historický kontext počátku didaktiky výtvarné výchovy. Na chronologickém popisu různých pojetí výtvarné výchovy, reflektujících změny ve výtvarné kultuře dané doby, můžeme pozorovat, co vedlo k tomu, že nyní předmětný zájem oboru „*přesahuje samotnou oblast umění a vstupuje do interdisciplinární součinnosti s dalšími obory, s výzkumem a se společenskou praxí.*“ (Slavík, 2012, s. 7) Text také nabízí přehled toho, jak se v historii oboru výtvarná výchova měnil důraz na dílčí složky, s tím, že nikdy nebyl zpochybňován nárok na integraci. „*Integrace a vzájemné obohacování expresivní a reflektivní složky spojená se zachováním*

*jejich specifík, je atributem oboru VV ve školní praxi od jeho počátků v 18. století a od počátků jeho didaktické teorie v 70. letech století 19.*“ (Slavík, 2012, s. 3) A nejinak tomu je v dnešní době, kdy je pro výtvarnou výchovu typické hledání rovnováhy a optimálních vztahů mezi expresivní a reflektivní stránkou oboru. Tento přístup je znatelný již ve fázi učitelského vzdělávání, které má své absolventy připravovat k rozvíjení, kultivování a posuzování procesu tvorby. To předpokládá schopnost porozumět tomu, jak autoři děl – žáci – přemýšlí nad tvůrčím procesem, jak rozvíjí svou tvořivost apod. A právě k tomuto porozumění je zapotřebí, aby učitelé disponovali kompetencí reflektivní, nikoliv jen kompetencí expresivně tvořit. (Tamtéž, s. 8)

## 2 Kurikulum

Pomoci odpovědět na otázku, čemu a kdy žáky učit, stanovit obsahy a cíle vzdělávání, má tzv. kurikulum. Dle Maňáka (2008) je kurikulum „*souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života.*“ (Maňák, 2008, s. 13)

V České republice je kurikulum shrnuto v podobě kurikulárních dokumentů, jež mají dvě úrovně – státní a školní, mluvíme o tzv. dvojúrovňové koncepci kurikula. „*K státní úrovni patří kromě Národního programu vzdělávání (tzv. Bílá kniha) také rámcové vzdělávací programy, školní úroveň představují školní vzdělávací programy.*“ (Maňák, 2008, s. 34)

**Národní program vzdělávání** vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, **rámcové vzdělávací programy** jsou zpracovány formou závazného rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání, výuka na jednotlivé škole se pak uskutečňuje podle jejího konkrétního **školního vzdělávacího programu**. (RVP ZV, 2017)

### 2.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) jsou zpracovány pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední. Následující text se zaměří na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

RVP ZV je rozdělen do několika částí, jednou z nich je vzdělávací obsah základního vzdělávání, který je dále orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Ty jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem (vyučovacím předmětem) nebo více vzdělávacími obory obsahově blízkými.

U každé jednotlivé vzdělávací oblasti nalezneme její charakteristiku, cílové zaměření, tj. k čemu je žák<sup>1</sup> veden, aby dosahoval klíčových kompetencí, a **vzdělávací obsah**, který je tvořen **očekávanými výstupy** a **učivem**.

Za nejdůležitější kategorii, kterou RVP ZV přináší do základního vzdělávání, se považují **klíčové kompetence**. Škola musí veškerým svým působením (vzdělávacím obsahem,

---

<sup>1</sup> Všude, kde se v textu objevují tvary mužského rodu (žák, učitel, uživatel aj.), se jedná i o ženy (žákyně, učitelky, uživatelky aj.).

aktivitami a činnostmi, které ve škole probíhají) směřovat k jejich utváření a rozvíjení. RVP ZV definuje klíčové kompetence jako: „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV 2017, s. 10) V Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání (2005) nalezneme jejich popis jakožto: „*komplexní „výbavu“, (...) která jim (žákům) umožní efektivněji jednat a lépe využít všeho, čemu se naučili – při celoživotním vzdělávání, při osobním rozvoji, při zapojování do společnosti, při vstupu na trh práce apod.*“ (Manuál ŠVP ZV, 2005, s. 13)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: **kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské kompetence a kompetence pracovní.** (RVP ZV, 2017)

Aby byl edukační proces kvalitní, aby cíleně směřoval k utváření klíčových kompetencí žáků, musí se učitel snažit dle svého nejlepšího svědomí hledat odpovědi na komplexní otázky typu: co je ve vzdělávání podstatné; co je posláním mého předmětu; proč vlastně danou věc učím; na jaké činnosti a postupy kladu důraz a proč; jaké metody a formy výuky budou efektivní pro utváření klíčových kompetencí; v čem se budeme společně s kolegy podporovat a doplňovat; jak se takový společný postup promítne do života školy a do konkrétních vyučovacích předmětů; jak poznáme, že směřujeme ke klíčovým kompetencím atd. (Manuál pro tvorbu ŠVP ZV, 2005)

Nedílnou a povinnou součástí základního vzdělávání jsou také **průřezová témata**, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Jejich potenciál je spatřován v silném výchovném aspektu: „*Jsou důležitým formativním prvkem, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (RVP ZV, 2017, s. 126) Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů s nabídkou témat (činností, námětů). Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo např. v podobě samostatných předmětů či projektů. (RVP ZV, 2017)

## 2.2 Školní vzdělávací program

Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy všech oborů vzdělání od předškolního po střední vzdělávání sestavují své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy (dále ŠVP). A tak dochází v roce 2007 poprvé v historii českého školství k situaci, kdy si daná škola bez dalšího schvalování vytvoří společným úsilím (v ideálním případě) všech pedagogů závazný ucelený vzdělávací dokument, díky kterému může výrazněji ovlivnit cíle a proces vzdělávání na základě vlastních představ a možností. (Manuál pro tvorbu ŠVP ZV, 2005)

RVP nestanovuje jasné formy a metody práce, jež by měly být uplatňovány ve vyučovacím procesu, naopak. Tvorba ŠVP dává možnost svobodně formulovat představy o nejvhodnější podobě vzdělávání na dané škole. Je tedy v rukách pedagogů hledat, formulovat a využívat výchovné a vzdělávací strategie, vhodně volit postupy, činnosti a náměty s cílem kvalitního realizování vzdělávacího obsahu na úrovni předmětů i celé školy. Tento trend je pak třeba podpořit dalšími prvky, jako je vhodné klima, fungující vztahy, odpovídající podmínky, ucelený systém hodnocení žáků, autoevaluace školy i samotných pedagogů. (Manuál pro tvorbu ŠVP ZV, 2005) Přejít k takovému stylu vyučování se samozřejmě neobejde bez vhodně připravených a motivovaných učitelů – kvalita školství tak do značné míry závisí také na kvalitě vzdělání pedagogů.

Shrňme-li tato fakta, je zřejmé, že v důsledku nastolení tohoto vzdělávacího systému se posiluje nejen pedagogická autonomie škol, ale i profesní odpovědnost učitelů za vlastní práci a dosažené výsledky. Ti tak mohou vlastním působením výrazně přispět k formování žáků v dané etapě celoživotního procesu vzdělávání. Jak uvádí Manuál pro tvorbu ŠVP ZV (2005, s. 8): „(...) *pro každého učitele, který chce výuku žáků zlepšovat, chce se vzdělávat a své zkušenosti nabízet ve prospěch celé školy*“ by měly být všechny výše zmíněné důvody odpovědí na otázku, proč vytvářet ŠVP, a hlavní motivací se na jeho podobě podílet.

## 2.3 Vzdělávací oblast Umění a kultura

Vzhledem k povaze této práce nás z RVP nejvíce zajímá vzdělávací obsah 5. oblasti – Umění a kultura. Podrobněji se pak budeme zabírat tou částí, kde nalezneme blíže specifikovanou výtvarnou výchovu.

Vzdělávací oblast Umění a kultura, jež je zastoupena dvěma vzdělávacími obory<sup>2</sup> – Hudební výchovou a Výtvarnou výchovou – má právem nezastupitelné místo v povinném rámci základního vzdělávání, jelikož umožňuje žákům jiné než racionální poznávání světa, které v jiných vzdělávacích oblastech určitým způsobem převažuje nad emocionální složkou. Prostřednictvím umění a kultury v celé šíři možností chápání těchto pojmů dochází k důležitým procesům – k socializaci jedince a k jeho projekci do lidské existence. Vzdělávání v této oblasti nabízí žákům umělecké osvojování světa vzhledem k jejich zkušenostem, při němž dochází k rozvíjení a uplatnění tvořivosti, specifického citění, myšlení, prožívání a také přispívá k vnímavosti k uměleckému dílu, k sobě samému i okolí. (RVP ZV, 2017)

## 2.4 Výtvarná výchova v RVP

Výtvarná výchova má nyní v pojetí v RVP vhodným způsobem odpovídat na změny související s proměnami současného výtvarného umění. Vytvořením oborového rámce se dostává podpory pedagogům v jejich tvůrčím přístupu a vytváření různorodých programů výuky<sup>3</sup>, zároveň je nastolena přesnější definice vzdělávacího obsahu tak, aby byla výtvarná výchova rovnocennou součástí základního vzdělávání. (Pastorová, 2014)

RVP ZV líčí vzdělávací obor Výtvarná výchova takto: „*Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání*

---

<sup>2</sup>Vzdělávacími obory oblasti Umění a kultura povinně zařazenými do vzdělávání je Hudební výchova a Výtvarná výchova. Je však na každé škole, zda na úrovni školního vzdělávacího programu využije Dramatickou výchovu jako doplňující vzdělávací obor.

<sup>3</sup> Již mnoho galerií a muzeí nabízí různé edukační programy, které se svou podobou drží požadavků RVP. Tudíž lze galerijní a muzejní edukaci, její využití a zařazení do výuky právoplatně považovat za jednu z inovativních, netradičních a obohacujících cest vedoucích k naplňování požadavků a cílů všeobecného vzdělávání.

*lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi (...) vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka. (...) Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání (...).*“ (RVP ZV, 2017, s. 83)

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci, jimiž je žák veden k uplatnění osobně jedinečných pocitů a prožitků a k chuti zapojit se do procesu tvorby a komunikace. Obsah učiva je členěn do tří obsahových oblastí (více viz Příloha 1):

- 1. Rozvíjení smyslové citlivosti**
- 2. Uplatňování subjektivity**
- 3. Ověřování komunikačních účinků**

Tyto základní okruhy tvůrčích činností mají být vzájemně provázány, avšak pedagog může v určitém časovém úseku zaměřit svoji pozornost na jednu z částí učiva a té se věnovat do větší hloubky. Existence tří obsahových domén má tedy především sloužit učiteli při zpracovávání osnov, aby se mohl cíleně zabírat takovými tvůrčími činnostmi, které se k jednotlivým oblastem vztahují a které se tak mohou stát prostředkem pro naplnění komplexně pojímaných očekávaných výstupů. (Pastorová, 2004)

V tomto kontextu je důležité zmínit, že v současné době dochází k **revizi stávajících kurikulárních dokumentů (RVP)**. Hlavním podnětem pro jejich přezkum se stala příprava nové Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+. Nyní se postupně dokončují a zveřejňují **podkladové analytické studie** k jednotlivým vzdělávacím oblastem podle RVP, které obsahují charakteristiku stávající situace v dané oblasti, reflektují, zda cíle a obsahy formulované v RVP stále vyhovují vzdělávacím záměrům a odpovídají vývoji společnosti. Dále také předkládají návrhy na změny, jsou-li potřebné. (NÚV, 2020)



#### 2.4.1 Možné riziko (ne)uchopení výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech

Monografie Skici ze současné estetické výchovy (Brücknerová, 2011) postuluje přesvědčení, že jedním z problémů současné podoby výtvarné výchovy může být mimo jiné i neuchopitelnost kurikulárních dokumentů, jejichž podoba ponechává učitelům již zmiňovanou autonomii při výběru učiva. Přestože by školní vzdělávací programy měly odrážet specifika realizovaného kurikula jednotlivých škol, na základě empirického zkoumání dochází Karla Brücknerová k závěru, že ŠVP jen zřídka odráží to, co se ve školách skutečně děje a spíše jsou pouhým prepisem a upravenými formulacemi RVP. Tato propast mezi kurikulárními dokumenty a konkrétními plány učitelů je spatřována v tom, že „cesta k realizovanému kurikulu estetické výchovy nevede od dokumentů na státní úrovni přes školní úroveň k učitelovým konkrétním rozhodnutím, ale naopak učitelova vize je zhmotňována do jeho konkrétních plánů. Teprve tyto plány se tu a tam odrazí v tom, jakou podobu dostane dokument na úrovni školní.“ (Brücknerová 2011, s. 40)

#### 2.4.2 Postavení výtvarné výchovy

Přestože má výtvarná výchova v učebních plánech základních škol i gymnázií své pevné místo a je nezbytnou a nenahraditelnou součástí všeobecného vzdělávání, bývá často považována za nezávažnou disciplínu, a to nejen žáky (a potažmo jejich rodiči), ale bohužel i samotnými pedagogy, v jejichž hodinách se tyto postoje značně projevují. Helena Hazuková (v Zikmundová, 2006) je přesvědčená, že mnoho výtvarných pedagogů nemusí (nechce či dokonce nemůže?) své záměry nikomu sdělovat, vysvětlovat a obhajovat je, což může být příčinou, proč nemají potřebu hlouběji rozvažovat o obsahu a formě své výuky a pojmenovat, o čem přemýšlejí. (srov. Brücknerová, 2011) „Jen zkuste požádat učitele o zdůvodnění místa výtvarné výchovy v učebních plánech základního vzdělávání! Argumenty, které je „napadnou“ a forma, jakou je podají, mohou v současnosti přesvědčit jen málokoho.“ (Hazuková v Zikmundová, 2006, s. 34)

Z hlediska pozice v hierarchii ostatních předmětů základní a střední školy výtvarná výchova spolu s ostatními tzv. výchovami zdaleka nekonkuruje „hlavním“ vzdělávacím předmětům. Je zkrátka mnohými považována za méně důležitý předmět. (Fulková, 2008) Tento názor je navíc posilován „obecným míněním“ o umění a kultuře – což můžeme demonstrovat např. citací z Podkladové studie výtvarné výchovy (2019) v rámci revize RVP: „(...) stále ještě

*slyšíme velkou část populace říkat, že abstraktnímu umění nerozumí, že je tudíž zbytečné apod.*“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 7)

Dalším možným důvodem, proč se mnoho lidí dívá na výtvarnou výchovu skepticky, je fakt, že tento vzdělávací obor zakládá na tvůrčím výkonu, což může být samo o sobě považováno za problematické, jak dokládá následující citace: *„Tvořivý projev bývá pokládán z principu za „nenaučitelný“, či dokonce „neučitelný“, takže jeho přítomnost ve vzdělávání může být od samého základu zpochybněna.*“ (Slavík, 2013, nestránkováno) Ale čím to je, že *„v době vizuální kultury a komunikace, v době neuvěřitelného dění v oblasti vizuality není ve škole výtvarná výchova středem všeho dění a jedním z hlavních předmětů?“* táže se Fulková (2008, s. 100) ve své publikaci Diskurz výtvarné výchovy. Vždyť právě výtvarná výchova *„v současném edukačním systému zaujímá pozici předmětu, který jediný umožňuje orientaci v kultuře, ve světě výtvarného umění i v každodenní inflaci produktů vizuálního průmyslu.*“ (Tamtéž, s. 7) Proto se autorka snaží dokázat, proč by dnešní společnost, která je založená na vizuálních znacích, měla pociťovat důležitost tohoto vyučovacího předmětu. Konstatuje, že se dokonce výtvarná výchova *„může v sémiotickém pojetí představit jako poznávací předmět srovnatelné důležitosti jako jsou jazyky“* (Fulková, 2008, s. 194), jelikož vede k lepší orientaci ve vizuálním světě – pomáhá nám se stát tzv. poučenými diváky prostřednictvím rozvíjení kritického myšlení a vizuální gramotnosti<sup>4</sup>, která *„svou nezbytností a významem nikterak nezaostává za gramotnostmi ostatních oborů.*“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3)

---

<sup>4</sup> *„Vizuální gramotnost je soubor schopností a kompetencí, které umožňují jedinci efektivně vyhledávat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a pracovat s dalšími médii vizuální komunikace. Vizuálně gramotný jedinec je vybaven dovednostmi, které mu umožní porozumět jevům vizuality v souvislostech a analyzovat kulturní, etické, estetické, intelektuální a technické prvky, které se podílejí na produkci a užití vizuálních materiálů v socio-kultuře. Je kritickým uživatelem vizuálních médií a zároveň kompetentně přispívá k sumě celosvětově sdílených znalostí a kultury.“* (Fulková, 2019 a, Fulková, 2019 b v Kitzbergerová et al, 2019, s. 9)

### 3 Současný učitel

Po staletí jsou formulovány požadavky na vlastnosti pracovníků působící v oborech, kde v jádru jejich povolání stojí sociální interakce. Nejinak tomu je u učitelů, Otto Obst je dokonce přesvědčen, že není snad žádné jiné povolání, které by bylo tak normováno, jako právě učitelská profese. (v Kalhous et al., 2009) Proto se následující text zaměří na to, jakých požadovaných kvalit by měl dle odborníků současný pedagog, tedy klíčový aktér edukačního procesu, který má na jeho podobu zásadní vliv, dosahovat. Na začátku této kapitoly však zmiňme, že z výzkumů provedených v zahraničí i u nás, o nichž referuje J. Průcha (2002) vyplývá, že neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele. (Tamtéž, s. 92)

Z názorů autorů knihy *Kvalita ve výtvarné výchově* je zřejmé, že kvalita pedagoga sestává z více faktorů, kterými jsou: „*profesní kompetence a jeho osobnostní kvality jako výsledek jeho předpokladů, vzdělání a zkušeností, ale i jeho profesní projevy: uplatňovaná vyučovací strategie, preferovaná koncepce kurikula, způsob přípravy na vyučování, volba inspiračních zdrojů pro výuku nebo didaktických prostředků.*“ (Pospíšil et al., 2019, s. 136)

#### 3.1 Učební úlohy

Snahou konstruktivisticky pojatého vyučování je navození situací, při nichž je znalost aktivně konstruována žákem, nikoli předávána učitelem. Ten však proces učení významně ovlivňuje, a to především prostřednictvím učebních úloh.

Podle D. Holoušové (1983) definujeme v nejobecnější rovině **učební úlohy** jako širokou škálu všech učebních zadání. Úkoly mají být uspořádány od nejjednodušších po ty složité, mají být podřízeny výukovému cíli, vycházet z něho a zároveň sloužit jako účinný zpětnovazebný prostředek právě k ověřování jeho splnění. (v Kalhous et al., 2009, s. 329)

K **učitelské praxi** neodmyslitelně patří didakticky vhodné navržení a realizování učební úlohy v odpovídající kvalitě.

„*Praktická stránka učitelství je vystižena dvěma vzájemně provázanými atributy:*

1. *formulací učební úlohy vsazené do kontextu určitého oboru;*

2. *dovedností dorozumět se s člověkem, který při řešení úlohy naráží na problémy, takovým způsobem, aby sám řešitel dospěl k porozumění.*“ (Slavík et al., 2017, s. 152)

Konstruování úloh a jejich užití tedy od učitele vyžaduje dva typy profesních znalostí: znalost o žákovi (psychodidaktika) a znalost oboru (ontodidaktika). Každý učitel potřebuje oba okruhy znalostí, aby mohl diferencovaně nahlížet na vzdělávací teorii i praxi. Nalézání cest k složitému setkávání a prolínání obou přístupů v práci učitele má zabezpečit kvalitu výuky. (srov. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017) Obzvlášť ve výtvarné výchově je volba vyučovací úlohy – úkolu – stěžejní, protože právě ty jsou na českých základních školách jádrem vzdělávacího obsahu tohoto předmětu zvaným realizované kurikulum. (Brücknerová, 2011)

Slavík a Lukavský (2012) považují kromě důležitosti zohledňování dvou zmiňovaných hledisek za centrální kritéria kvality expresivního výkonu tvořivost, inovaci a hodnotu (kulturní, sociální, personální). Byla-li během tvorby uplatněna tvořivost, pak logicky vzniká výsledek hodnotný a inovativní, a naopak, pokud některá z oblastí selhává, nelze o procesu ani výsledném produktu (hmotném či nehmotném) mluvit jako o kvalitním. (v Pospíšil et al., 2019, s. 27) A co se týče kvality výtvarné úlohy z hlediska práce s obsahem, autoři pokládají za rozvíjející výtvarnou úlohu takovou, které vede žáky k tzv. **konceptové integraci**, tj. *„ke schopnosti dávat svému konání význam, tvořit metaforu a symbolická vyjádření, propojovat kontexty.*“ (Tamtéž, s. 26)

**Činnost pedagoga** je důležitá natolik, nakolik vede žáky k aktivní interakci s učivem, k jejich osobitému tvůrčímu vyjádření, k propojení tvorby s reflexí subjektivní zkušenosti atd. Dále má pedagog pomoci žákům, aby spolu s ním hledali a objasňovali souvislosti procesu a výsledku tvorby s uměleckým polem a dalšími kontexty. Jenže nepřekračovat tuto pomyslnou hranici není vždy snadné, jak vyplývá z výzkumu E. Vyskočilové: *„Pro učitele bývá nejnáročnější, aby se zdržel rad, napovídání, aby nebyl chytrý, ale aby se spíše tázal.*“ (v Kalhous et al., 2009, s. 50) Lze tedy jen dodat, že kvalitní pedagog by měl být schopen rozeznat, kdy je zásah z jeho strany kýmž, a mít na paměti, že *„smyslem (jeho práce) není předat žákovi velký soubor faktů, ale pomoci mu zorganizovat jeho vlastní zkušenost – přirozený svět dítěte.*“ (Tamtéž, s. 50)

### 3.2 Kompetence učitele výtvarné výchovy

Přestože je zřejmé, že se na vyučovacím procesu podílejí různí činitelé, učitel, resp. jeho profesní způsobilost kvalitu vyučovacího procesu ovlivňuje možná nejvíce. Z tohoto titulu můžeme považovat kvalitu procesu edukace přímo úměrnou kvalitě učitele. (Pospíšil et al., 2019, s. 149)

Existuje celá řada modelů pedagogických kompetencí. Profesními kompetencemi učitele rozumíme „*soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.*“ (Průcha, 2002, s. 108)

Pro ilustraci uvedme alespoň několik kompetencí, kterými by měl každý učitel disponovat. Je jimi např.: kompetence oborově předmětová; kompetence didaktická a psychologická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní či kompetence manažerská a normativní. (Vašutová, 2001 v Kurelová, 2003)

Jak je patrné již z příkladu, soubor požadavků na českého učitele ve formě kompetencí je velmi rozsáhlý a zdá se, že by měl učitel disponovat opravdu velkým množstvím schopností a dovedností, vyžadujících jisté osobnostní předpoklady, aby dosahoval obecně požadovaného.

A proto, stejně jako jsou definovány klíčové kompetence, kterými má být vybaven žák při ukončení daného stupně (viz kapitola 2.1), je v České republice snaha zavést oficiální požadavky na profesní kompetence učitele v podobě **standardu učitele**, který je v návrhu shrnut do třech oblastí:

1. osobní profesní rozvoj
2. vlastní pedagogická činnost
3. spolupráce a podíl na rozvoji školy

Sloužil by jako popis profesních předpokladů a kompetencí, které by byly dále vzestupně rozděleny pravděpodobně do třech úrovní ve formě tzv. třístupňového kariérního systému (začínající učitel, samostatný učitel a nakonec vynikající učitel). Jeho zavedením by se měl podpořit profesní rozvoj učitelů pomocí postupu po jejich kariérní cestě a zároveň by standard učitele sloužil jako evaluační nástroj.

Každá oblast kompetenčního profilu pedagoga je sama o sobě velmi důležitá, ale teprve v prolínání a plnění požadavků všech kategorií je spatřován opravdový potenciál tohoto komplexního výčtu prokazatelných způsobilostí ve znalostech, dovednostech a postojích učitele. Přes tyto klady však nesmí být pomíjena rizika, s nimiž je třeba počítat při snaze cokoliv rámcově definovat. V tomto případě by mohlo dojít k příliš restriktivně a předpisově formulovanému standardu a k uniformizaci jeho hodnotících kritérií. V praxi by se tento negativní jev projevil například v momentě, kdy by byla kvalita práce učitele hodnocena bez ohledu na konkrétní podmínky. (srov. Pondelíková v Pospíšil et al, 2019; Kurelová, 2003)

V bakalářské práci se zabýváme edukačním procesem, proto se blíže podíváme na kompetence oborově-didaktické složky, tj. na **oblast vlastní pedagogické činnosti**. Jelikož je však český standard pouze ve fázi přípravy, využijeme k demonstraci této oblasti **slovenský standard učitele<sup>5</sup>** (konkrétně standard oblasti **výchovně-vzdělávací činnosti** začínajícího učitele základní umělecké školy), který je svým pojetím, zdá se, velmi blízký tomu českému. Tuto shodu můžeme ilustrovat například na rozčlenění kompetenčního profilu učitele též na tři oblasti, a to se zaměřením na žáka, výchovně-vzdělávací proces a profesní rozvoj. Kompetence dané oblasti obsahují požadované vědomosti a požadované způsobilosti, kterými učitel v praxi prokazuje získané vědomosti.

Aby byl učitel uměleckých předmětů kompetentní vykonávat své povolání v oblasti výchovně-vzdělávací činnosti, musí umět: „1. ovládat obsah a didaktiku vyučovacích uměleckých předmětů; 2. plánovat a projektovat vyučování; 3. realizovat vyučování; 4. hodnotit průběh a výsledky vyučování a učení žáka.“ (Pokyn ministra č.39/2017, str. 1)

První kompetence obecně vyjmenovává, čeho musí být učitel schopný, aby **ovládal obsah a didaktiku vyučovacích uměleckých předmětů**. Jedním z projevů je například orientace ve všeobecně závazných kurikulárních dokumentech, znalost organizačních forem, metod a prostředků výchovně-vzdělávací činnosti uměleckého oboru a schopnost tyto základní teoretické poznatky z oborové didaktiky uplatňovat v praxi.

Kompetence **plánovat a projektovat vyučování** je pro náš zájem práce stěžejní. Požadované vědomosti jsou shrnuty takto: „*Učitel zná principy plánování a projektování*

---

<sup>5</sup> Originální znění textu ve slovenském jazyce bylo pro srozumitelnost této práce přeloženo do českého jazyka.

vyučování.“ V oblasti požadovaných způsobilostí je vyjmenován seznam toho, s čím by měl mít základní praktické zkušenosti. Kupříkladu s plánováním a organizováním činnosti jednotlivců a skupin žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu, s volbou úloh a uměleckých činností, s vymezením cílů vyučování a jejich formulací v podobě učebních požadavků, dále s didaktickou analýzou učiva, tj. rozložení obsahu učiva na základní prvky (pojmy, vztahy, postupy), a v neposlední řadě schopnost posouzení vhodnosti a reálnosti svého plánování.

V oblasti **realizace vyučování** je učitel kompetentní, jestliže vybírá a využívá metody a formy vyučování a řadí činnosti vzhledem k výchovně-vzdělávacím cílům, umí s žáky efektivně komunikovat, zná možnosti rozvíjení jejich tvořivosti, monitoruje klima ve třídě a využívá vhodné metody k vytváření podnětného prostředí pro rozvoj osobnosti žáka.

**Hodnotit průběh a výsledky vyučování a učení žáka** je souhrnný název kompetence, pod kterou spadá například učitelova znalost teoretických východisek a aktuálních norem stanovujících objektivní hodnocení žáka i jeho studijních výsledků, praktická zkušenost s poskytováním zpětné vazby či schopnost monitorovat sebehodnocení, emocionalitu a kreativitu žáka a v této oblasti jej podporovat.

### 3.3 Různé přístupy k pojetí výtvarné výchovy

Výše popsaný profil učitele můžeme chápat jako jakýsi ideální stav učitelova přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu. Avšak z praxe školní edukace ve vzdělávací oblasti Umění a kultura (viz kapitola 2.3) je zřejmé, že ne všichni pedagogové inklinují k takovému pojetí (ať už bezděčně či záměrně) a hledají si vlastní cesty. Tuto rozmanitost můžeme pozorovat zvláště ve výtvarné výchově, ve které má učitel ze spektra vyučovacích předmětů na české základní škole pravděpodobně největší volnost. (Brücknerová, 2011, s.32) Možná právě proto také existují různé přístupy k popisu realizace výtvarné výchovy. Například Jan Slavík (1997) dělí pojetí výtvarné výchovy na základě odborného posouzení – teoretického náhledu. V této bakalářské práci však přiblížíme rozdělení různých pojetí výtvarné výchovy podle Karly Brücknerové (2011). V jednotlivých pojetích se odráží učitelovy postoje ke způsobům a formám využívání vzorů a šablon v hodinách výtvarné výchovy, jež jsou zjevné z prezentovaných žakovských prací. Tyto výsledky výtvarné činnosti, ale nejen ony, pak vypovídají o celkovém pojetí výtvarné výchovy – **výtvarná výchova jako: manufaktura; škola; hřiště; ateliér.** (viz Příloha 3) Tato kategorizace vychází z rozsáhlé empirické studie, která je „*výsledkem snahy uchopit spleť estetickovýchovné procesy odehrávající se za dveřmi školních tříd.*“ (Brücknerová 2011, s. 148) I naší snahou je totiž pomocí výzkumu určitým způsobem uchopit, co se odehrává za „dveřmi“, v našem případě těmi virtuálními na sociálních sítích, skrz které vstoupíme do zatím málo probádaného prostoru - do světa lidí (převážně pedagogů) se zájmem o výtvarnou činnost pro děti. (viz Výzkumná část)

V publikaci se uvádí, že pro kurikulum estetické výchovy je klíčové **učitelovo pojetí výuky**. Proto se kniha zabývá takovými oblastmi, na jejichž základě je možné jej popsat, tj. východisky **plánování** (co a jak chce učitel dělat), **pedagogickým jednáním** (co a jak v hodině skutečně dělá), **vnímáním výuky** (jak věci vidí ze svého pohledu) a **hodnocením** (žáků, sebe sama, pedagogické skutečnosti aj.) (Brücknerová, 2011) Toto rozdělení je určitým způsobem shodné se slovenským standardem učitele (srov. slovenský standard viz výše)



### 3.4 Otazníky nad výtvarnou výchovou – pojetí hodnot, smyslu a řádu

Předtím, než se podíváme na způsoby práce se vzorem ve výtvarné výchově dle Brücknerové, zastavíme se u profesních nejistot, které zakoušejí zejména začínající či neaprobovaní učitelé, ale nejen oni.

Zmiňované nejistoty Brücknerová rozděluje do třech oblastí. Jedná se o oblasti **pojetí hodnot, smyslu a řádu**<sup>6</sup> (více viz Příloha 2), neboť právě „*těmito oblastmi výtvarná výchova jaksi vybočuje a v nich mohou učitelé pociťovat, a velmi často také pociťují, největší znejistění.*“ (Brücknerová 2011, s. 46) Autorka o nich mluví jako o třech otaznících vznášejících se nad výtvarnou výchovou, představujících jakési zpochybnění identity tohoto vzdělávacího oboru. Jak se učitel k těmto otazníkům postaví právě již na úrovni přesvědčení, je skutečně závažné, neboť jeho postoj má dále dopad na realizaci výtvarné výchovy ve formě strategií uplatňovaných při výuce, které pak ústí v „poselství“ o tvorbě, umění a hodnotách, jež učitel vysílá a předává žákům. (Brücknerová, 2011)

V oblasti **pojetí hodnot** se vynořují nejistoty ohledně estetických hodnot a jejich poznatelnosti z důvodů poměrně všeobecně přijímané relativizace. Jsou ve výtvarné výchově vůbec nějaké hodnoty, na něž se lze odvolávat a mluvit o nich? A pokud ano, nakolik a proč jsou důležité? Učitelovy odpovědi právě na tyto otázky odkrývají, zda učitel skýtá oporu pro předávání estetických hodnot, zda si vybudoval dostatečnou orientaci v této oblasti, odrážející se v pociťované stabilitě svého zázemí, či nikoliv. Zda a jak je připravený pěstovat u žáků schopnost umění vnímat a oceňovat a vybavit je tak schopnostmi pro „*esteticky poučené proměňování světa.*“, (Brücknerová, 2011, s. 15) jež dává možnost vstupovat do světa nejen výběrem a preferencemi hotových produktů, ale také, a to především, vlastní tvorbou.

---

<sup>6</sup> Názory učitelů ohledně **pojetí hodnot, smyslu, řádu** a další výrazné faktory přispívající ke konkrétní podobě výtvarné výchovy, jsou v knize vždy rozloženy do dvou os, z nichž každá vymezuje míru konkrétní klíčové vlastnosti dané oblasti. Osy se v půli protínají, tvoří jakýsi kompas, jehož čtyři kvadranty mezi póly představují **základní specifické postoje dané kategorie ve své nejčistší podobě.** (viz Příloha 2)

**Pojetí smyslu** odráží, co si sám učitel myslí o důležitosti a smyslu předmětu, jak přistupuje k otázce ohledně jeho obhajoby a ukazuje, na jaké cíle ve svých hodinách klade důraz (na cíle výtvarné či mimovýtvarné).

**Pojetí řádu** představuje čtyři základní přístupy pojetí managementu třídy, na základě toho, jakých mechanismů řízení procesu učitelé využívají. Ty se odlišují jednak tím, na co se soustřeďuje dění v hodině (na učitele či na samotný proces) a také mírou důvěry, kterou učitel do výtvarného procesu vkládá. (Brücknerová, 2011)

## 4 Problematika výtvarného didaktického materiálu

Jakým způsobem učitelé ve svých názorech a postojích reagují na výše popsané otázky výtvarné výchovy (viz Příloha 2) se dále promítá do samotné realizace výtvarných hodin a do konkrétních aktivit, které v ní probíhají. Následující kapitola přiblíží, jak se pojetí estetických hodnot odráží v **práci se vzorem** a jak učitel buduje vlastní obsah hodiny podle toho, co považuje ve výtvarné hodině za stěžejní a smysluplné.

Jak již bylo zmíněno, výtvarná výchova se oproti jiným vyučovacím předmětům odlišuje v několika oblastech. Nejen kupříkladu svým specifickým vzdělávacím obsahem, který stojí na tvůrčích činnostech (viz kapitola 2.4), ale také tím, že učebnice a učební texty pro výtvarnou výchovu jsou ve výrazném kvantitativním nepoměru vůči většině ostatních předmětů. (Pospíšil et al., 2019, s. 172) Výzkum zabývající se vztahem učitel a učebnice v různých vyučovacích předmětech na 2. stupni základních škol dokonce musel vyloučit ze zkoumaných předmětů výtvarnou výchovu již ve fázi pilotáže, jelikož v pozorovaných hodinách výtvarné výchovy nebyla učebnice užitá ani jednou. (Červenková, 2010 v Pospíšil et al., 2019, s. 175)

Učitelé výtvarné výchovy tak přirozeně hledají jiné prostředky, jež by je dovedly ke konkrétní představě, co bude náplní dané vyučovací hodiny. A pouze na nich je rozhodnutí, který didaktický materiál<sup>7</sup> využijí (pokud vůbec), kdy a jakým způsobem jej do plánování a realizace výuky zapojí. O didaktickém materiálu se vyjadřuje i Brücknerová ve své práci, neboť se v průběhu jejího pohybu v terénu ukázalo, že „jejich obliba i způsoby užívání učiteli by mohly rozkrýt ještě další rozměry estetické výchovy (...).“ (Brücknerová 2011, s. 36)

---

<sup>7</sup> Přebíráme terminologii využívanou v textu o roli didaktických materiálů, kdy je didaktický materiál chápán jako součást materiálních didaktických prostředků využitelných jeden pro žáky, ale i učitele. „Za didaktický materiál považujeme i takový, který pro žáka není vhodný, ale učitel s jeho pomocí připravuje výuku. Nejde tedy pouze o učebnice a učební texty opatřené schvalovací doložkou MŠMT. Didaktické materiály neselektujeme na základě jejich odborného zpracování a řadíme sem tedy i nejrůznější publikace, obsahující náměty k výtvarným nebo rukodělným činnostem pro rodiče a děti, neboť tyto publikace jsou učiteli velmi často využívány.“ (v Pospíšil et al., 2019, s. 171)

Výzkumná sonda<sup>8</sup> zabývající se didaktickým materiálem, resp. jeho využíváním učiteli výtvarné výchovy na prvním stupni, přinesla zajímavé výsledky –většina z dotazovaných učitelů výtvarné výchovy (30 z 36) odpověděla na otázku po nejčastěji využívaném médiu při přípravě výtvarného úkolu, že je jím internet. „*Může se zdát, že invaze stereotypních výtvarných návodů, schematických šablon a technických postupů (...) jako by gradovala nepřímo úměrně s klesajícím věkem žáků, navíc ruku v ruce s rozmachem digitálních technologií a nových komunikačních platforem.*“ (Řepa v Pospíšil et al., 2019, s. 161) Karel Řepa však podotýká, že se tyto tendence neobjevují až s dostupností internetu pro běžného uživatele a k podobnému „námetovému sdílení“ docházelo v pedagogických komunitách již hluboko v minulém století. (srov. Řepa v Pospíšil et al., 2019, s. 161, 164) Přesto můžeme slovy Řepy konstatovat, že „*díky internetovým informačním platformám se šíření tzv. námětů<sup>9</sup> potažmo „instantního kurikula“ a souvisejících estetických norem urychluje*“. (v Pospíšil et al., 2019, s. 164) Učitelé mohou vybírat z široké nabídky výtvarných portálů a webových stránek zaměřujících se na výtvarnou činnost nebo se stát součástí virtuálních komunit na sociálních sítích, zaměřených na vzájemnou podporu a inspiraci. „*Kromě rad a zkušeností se v rámci těchto platforem vyměňují také předkreslené siluety ježků, sluníček, sněhuláků, šablony hrušek s lidskými obličejí a další, již úspěšně odzkoušené, „instantní“ návody. To vše jistě v dobře míněné snaze pomoci vyčerpaným kolegyním a kolegům s přípravou na lekce výtvarné výchovy.*“ (Tamtéž, s. 161)

---

<sup>8</sup>Viz Studentský výzkumný projekt *Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a kultura*. KVK PF UJEP, 2012–2013 (více: Makovský v Pospíšil et al. 2019, s. 171–189)

<sup>9</sup>Dle Řepy je v nejširší učitelské komunitě **námět** chápán jako: „*Výtvarné schéma reprezentující určitý více či méně abstrahovaný objekt (předkreslené zvíře, figuru, dům apod.). V tomto poměrně rozšířeném pojetí se tedy „námetem“ stává již konkretizovaná forma určitého námětu či jeho předem daný vizuální znak.*“ (Pospíšil et al. 2019, s. 163–164) Došlo tedy k určitému posunu vnímání významu tohoto pojmu, neboť Slavík definuje námět jako: „*Věcný a prožitkový prvek lidského vztahu ke světu, který můžeme pojmenovat a který tvoří podklad (látku) tvůrčího (např. výtvarného) projevu*“. (Slavík, 1993, s. 28 v Pospíšil et al. 2019)

## 4.1 „Námětové sdílení“

Nastíněným problémem však nechceme říct, že samotná existence učitelských komunit na sociálních sítích je dekadentní. I Lucie Hajdušková s Kateřinou Dytrtovou, autorky článku Pozor sněhulák (2010), věnovanému analýze konkrétního výtvarného námětu z portálu RVP – sněhuláka z kuliček toaletního papíru, pohlíží na virtuální svět (konkrétně na internetový portál RVP) pozitivně. Vnímají jej jako otevřený prostor pro pedagogy, pro jejich nápady, rady, zkušenosti, postřehy atd., a dodávají, že možnost komentovat, přispívat a podílet se na jeho obsahu je pro pedagogickou veřejnost cenná a důležitá, protože ji vede k diskuzi a sebevzdělávání, které nezajišťuje žádná konkrétní autorita. (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s. 17)

Za pozornost však spíše stojí sama forma příspěvků, neboť ta, jak se potvrdilo autorkám na základě debaty se studenty pražské katedry výtvarné výchovy, si vytváří a přizpůsobuje své potenciální čtenáře<sup>10</sup>. Riziko tkví v tom, že početnou skupinou čtenářů jsou „*hledači rychlých a snadných návodů*“ (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s. 19) neboli učitelé výtvarné výchovy, kteří si kladou primárně otázku „jak na to“ a návod sám o sobě považují za cíl činnosti. Začarovaný kruh zájmu o takové příspěvky a pozitivního ohlasu na ně uzavírá „*legitimizace instantního diskurzu*“. (Řepa v Pospíšil et al., 2019, s. 164) Zmiňovaní „hledači“ totiž důvěřují vyjetým cestám vedoucím k oslnivým výsledkům, sází na ostatními odzkoušené postupy, technické návody, vzory a šablony a očekávají od nich, že mají nějaký smysl, že nesou skrytý význam, a právě koncentrace pedagogů s podobným smýšlením na sociálních sítích vede k uvolnění odpovědnosti za využití těchto dostupných rychlých řešení. (Pospíšil et al., 2019)

Ještě zmiňme, že pro laickou veřejnost jsou výsledky takových „instantních“ výtvarných úkolů sympatické, neboť jsou vizuálně nekonfliktní – fungují jako transparentní znak, tzn., „*že je divák zaujat tím, co obraz zobrazuje, aniž si musí dávat práci s odhalováním významů.*“ (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s. 19) Tyto práce tedy svojí povahou zapadají do

---

<sup>10</sup> Tento předpoklad se L. Hajduškové a K. Dytrtové potvrdil na základě toho, že dotazovaní studenti přiznali, že by si před využitím předloženého výtvarného návodu nekladli otázku, co se žák naučí, ale pravděpodobně by jen návod převzali tak, jak je (nebo ho odmítli). (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s. 19)

definice kýče, který je vlastně pouze „*výtvarně vágním a neinovativním popisem objektu*“ (Tamtéž, s. 19) a z hlediska své estetické funkce se podobá spíše piktogramu, jak podotýká Kulka (1994). Za esteticky vzdělaného člověka, kterými by se měli žáci prostřednictvím výuky výtvarné výchovy stávat, pak tedy považuje toho, který je „*méně náchylný k tomu nechat se okouzlit kýčem.*“ (Kulka, 2000, s. 231 v Brücknerová, 2011, s. 133)

#### **4.1.1 Užit či neužit vzor? To je oč tu běží**

Stačí pohled na nástěnky, ať už ty reálné ve školách či virtuální na sociálních sítích, kde je vystavena řada více či méně stejných dětských výtvorů s nápadně jednotným tématem i formou zpracování, který nás přesvědčuje o tom, že byly výtvarné prostředky použity pouze účelově, bez vize a hlubšího smyslu, a že výtvarná činnost ve své redukci na pouhý postup práce s akcentem na formální aspekty procesu i výsledku (řemeslné provedení, přesnost, úhlednost apod.), nenese žádný či jen mizivý výtvarně edukační potenciál. Výsledek práce, i když pro mnohé (pedagogy, žáky i rodiče) efektní, tedy vznikl studenou cestou, tzn. bez prostoru pro přemýšlení, hledání, zkoumání, experiment a osobní volbu. (srov. Štěpánková, 2013; Pospíšil et al., 2019)

Takovýto příklad užívání šablonovitých výtvarných návodů pochopitelně mnohé svádí k tomu se proti nim vymezit a rovnou odsoudit jakoukoliv práci se vzorem, šablonou, předlohou atd., neboť se může zdát, že jejich používání vede pouze ke stagnaci kreativního potenciálu žáků. V článku *Pozor sněhulák je proto upozorňováno na riziko vzniku „falešného bratrství „vědoucích“ oboru“* (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s. 18), ke kterému může směřovat sdílený názor, že šablony se „v pravé tvorbě“ používat nemají. A proč toto „bratrství“ považují autorky článku za falešné? Z důvodu toho, že tento postoj není na místě, jelikož přece jenom existují cesty, jak využít šablony, vzory či jiné nabízené prostředky kreativně, funkčně, pojmut je jako odrazový můstek k tvůrčímu vyjádření, i když je třeba dát si práci s jejich hledáním. Zkrátka: „*Problém není v šabloně nebo jiném nabízeném prostředku, ale ve způsobu jejího použití.*“ (Hajdušková, Dytrtová, 2011, s. 21) Dále se autorky v příspěvku zmiňují, že sama kvalita didaktické transformace obsahu příspěvků je různá. Proto považují za nutné, aby měli výtvarní pedagogové jistou dovednost - „*dovednost vysvětlit, za jakých podmínek a jak učit například sněhuláka.*“ (Tamtéž, s. 17) Tedy musejí umět hledat a nalézat cesty, profesionálně zdůvodnit a obhájit, jak se „*z problematického a*

*návodného přístupu a stereotypního projevu stane zajímavé dílo.*“ (Tamtéž, s. 18) A toho docílí jedině tehdy, když se budou sami sebe ptát, co a v jakých souvislostech žáci poznávají, zda je (převzatý) úkol dostatečně rozvíjející, významově dost bohatý a hluboký, co je jeho přínosem ve vztahu k žakovým zkušenostem, jestli podněcuje ke hledání obsahových a obecnějších kulturních souvislostí. (srov. Hajdušková, Dytrtová, 2010; Šobánková v Pospíšil et al., 2019) A také zda vede k rozvoji vidění spolu s věděním, protože velké množství sdíleného obrazového materiálu, který se objevuje na výtvarných portálech, toto „vidění“ samo od sebe nevzbuzuje. (Dytrtová, Lukavský, Slavík, 2009)

Učitelé se dále musejí zabývat způsobem vzájemného nastavení výtvarně klíčových „významotvorných“ proměnných daného výtvarné úkolu (např. tvarem, materiálem, velikostí, ale i následnou prezentací či samotným názvem), neboť *„promyšleným zásahem do kterékoliv z těchto proměnných může sněhulák (či jakýkoliv výtvarný úkol podobného rázu) podnítit kvalitní didaktickou transformaci obsahu.*“ (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s.19)

V nejobecnější rovině k výtvarným úkolům, které se na školách drží mnohdy i dekády let, ještě dodejme, že dle Brücknerové není ani nejvíce zapotřebí vést k jejich obměnám, ale *„promyšlet didaktické cíle konkrétních realizovaných úkolů a jejich vztah k obecnějším cílům a celkové koncepci kurikula toho kterého učitele.*“ (Brücknerová, 2010, s. 155)

Snahou učitele by tedy nemělo být slepě volit mezi obhajobou užívání vzorů nebo jejich odmítnutím, ale ptát se „jak“: *„Jak je použít inovativně, aby otevřely cesty k významům a tím mohly být součástí učení, resp. poznávání prostřednictvím výuky.*“ (Hajdušková, Dytrtová, 2010, s. 21) Klást si otázky, promýšlet, přemýšlet a nebát se, neodmítat některá témata kvůli různým předsudkům a nestavět se ohledně užívání vzorů do vyhraněných pozic, což také umožní nestavět pevné bariéry mezi „kýčem“ a „kvalitou“, neboť, jak se domnívá Hajdušková s Dytrtovou, ta se právě na základě kýče generuje: *„V kalných množinách dnešních kýčů, postupů a strategií drímají budoucí skvělá a inovativní řešení.*“ (Tamtéž, s. 21)

## 4.2 Užívání vzorů v praxi výtvarné výchovy

Významným rozdílem mezi výtvarnými pedagogy je víra v nutnost užívání vzoru. Na jedné straně stojí ti, kteří zdůrazňují jejich nezbytnost a bez nich si ani nedokážou představit zdárný tvůrčí proces. Opakem jsou odpůrci těchto vzorů, kteří v nich naopak povětšinou spatřují přímou překážku autentické tvorby. Tyto rozdílné pohledy souvisejí též s důvěrou v žáky samé a ve výtvarný proces. (Brücknerová, 2010)

Ukázat vzor (procesu či výsledku), je častým řešením, kterým si učitelé vypomáhají při zadávání úkolů, se snahou žákům zprostředkovat svoji představu (či možnou cestu) o splnění úkolu. Tento vzor je reprezentantem hodnoty, kterou učitel svým rozhodnutím zvolil za hodnou předání a „*stává se reálně či symbolicky normou pro počínání.*“ (Brücknerová, 2010, s. 59)

Nicméně není vzor jako vzor a nabízí se v podstatě tři základní varianty práce s ním. K nim nepočítáme možnost, kdy se vysvětlování či iniciace děje jiným způsobem než za pomoci vzoru, a jde tedy o jeho absenci. (volná citace textu K. Brücknerové, 2010, s. 60–61):

Coby vzor procesu či výsledku používá učitel buď svou **vlastní práci** nebo **práci žakovskou**, případně sáhne po **vzoru ze světa umění**. Tyto varianty se mohou přirozeně v hodinách obměňovat či kombinovat, čímž učitel dává (aspoň zdánlivě) větší volnost v plnění daného zadání.

Je trochu paradoxní, že **vzor učitele** je častý u neaprobovaných učitelů. K takovýmto závěrům dospěla Brücknerová, neboť všichni neaprobovaní učitelé ze zkoumaného vzorku měli blízký vztah k výtvarné tvorbě. Na základě vlastní záliby ve výtvarné činnosti si jsou tyto učitelé jistější právě po praktické stránce věci, a tak raději, než vysvětlovat (za předpokladu znalostí teorie), rovnou ukážou, jak by danou věc dělali oni. Tyto tendence se samozřejmě projevují i u aprobovaných učitelů. Žáci jsou tak v těchto hodinách vystavováni konfrontaci s učitelovou tvorbou, protože jim je předkládán nejen vzor procesu, ale rovnou i výsledku. Učitelé si však mnohdy svůj intenzivní vliv neuvědomují, ba naopak, podivují se nad tím, proč se žáci drží proklamovaného vzoru, přestože byli pobídnuti k variabilitě možného řešení. Dochází tedy k problematické kombinaci – proklamovaná volnost je silně svazována konkrétními vzory.



Přestože mohou být **žakovské práce** sloužící jako vzor prezentovány pouze jako ilustrace úkolu, je pro ně charakteristické, že jsou podle názoru učitele těmi „zdařilými“, které si mnohdy archivuje i mnoho let, a tudíž představují vzor v pravém slova smyslu.

Aby se omezilo možné svázanosti při plnění úkolu těmito vzory, jehož rizika si jsou mnozí učitelé vědomi, snaží se tento dopad záměrně minimalizovat třeba tím, že vzory pouze ukážou a následně vyberou, aby nedocházelo k jejich kopírování.

**Vzory ze světa umění** jsou vnímány poněkud jinak, „*jako méně škodlivé.*“ (Brücknerová, 2010, s. 61) Nejen proto, že jejich kopírování by bylo o dost složitější, než jak je tomu u žakovských prací, ale také proto, že pro některé učitele představují ověřenou hodnotu. A tak je bez větších pochybností klidně nechají žákům k dispozici po celou dobu výuky.

Kromě výše jmenovaných můžeme mluvit ještě o jednom specifickém vzoru, a tím je **učitelova rada**. Ať už má podobu přímého zásahu do výkresu žáka, mírného slovního pobídnutí či razantního odmítnutí, jedná se opět o způsob, jakým učitel s žáky komunikuje, jakou vkládá důvěru v ně samé a ve výtvarný proces, a jak dává najevo vědomí svého postavení v roli „odborníka“, který má minimálně v očích dětí odpovědi na to, co je správné.

#### 4.2.1 Typy výtvarných úkolů

Nyní se přesuneme od obecného rozlišení vzorů k tomu, jak učitelé formulují samotné úkoly. Opět využijeme rozdělení výtvarných úkolů, ke kterému dospěla Karla Brücknerová na základě analýzy konkrétních prací, do dvou oblastí, potažmo os, na nichž jsou úkoly rozmístěny dle **míry svázanosti zadání** (4 stupně) a **míry rozvoje výtvarného jazyka** (5 stupňů). (volná citace textu K. Brücknerové, 2010, s. 86–96):

##### **Míra volnosti při plnění úkolu:**

Pól představující maximálně vymezený prostor tvorby na základě předem ukázaného ideálního vzoru hotové práce s přesným návodem, jak k takovému výsledku krok za krokem dojít, je nazván **šablonou**. Rozpoznat takovýto způsob realizování úkolů, kdy je prostor pro kreativitu minimální a úspěšnost dosáhnout kýženého výsledku je závislá pouze na přesnosti a držení se postupu, není nijak těžký. Již při zběžném pohledu na školní výzdobu lze odušit, jakou cestou díla vznikla. Pokud školní nástěnky, okna a parapety zdobí *„instalované řady uniformně se opakujících výtvarných „námětů“, dvou i trojrozměrných, které by se daly souhrnně označit spíše jako prezentace dokončených výrobků“* (Pospíšil et al., 2019, s.160), je již z jejich řemeslné formy a často určité obsahové plochosti zřejmé, že učitel svojí výukou vede žáky k slepému následování návodu. Experimenty, kterými by se vstoupilo na neznámou půdu, jsou nežádoucí, neboť by výsledek nebyl učiteli předem znám, a tím pádem by nad výtvarným procesem ztrácel kontrolu.

**Vzor**<sup>11</sup> nepředstavuje jedinou správnou cestu, jak daný úkol splnit, ale přesto udává žákům směr, po kterém by bylo dobré se vydat. To bývá umocněno ukázkou postupu či příkladem hotové práce. Výsledek takového typu úkolu může na první pohled působit invenčně, ale pokud jsou výstupy všech žáků stále velmi podobné, je zřejmé, že invence nevznikla na straně žáka.

Pokud je prostor pro vlastní vklad při plnění úkolu vymezen pouze pomocí **mantinelů**, přirozeně vznikají odlišné práce, avšak přece jen jsou si něčím podobné, poněvadž mantinely

---

<sup>11</sup> Pojem **vzor** je zde užít jako pojmenování konkrétního typu zadávaných úkolů. Má tedy jiný význam než v předchozích kapitolách.

tvoří konkrétní téma, technika či jiný limit (počet barev, formát atd.). Jinak je ale uchopení úkolu na žákovi samotném. K motivaci učitel využívá buď záměrně různorodé příklady, či jí dosahuje povídáním nebo motivační aktivitou.

Tvorba na základě **stimulu** nabízí žákům nejvyšší míru svobody. „*Učitel dává jen odrazový můstek a způsob skoku je již na žácích samotných.*“ (Brücknerová, 2010, s. 89) Jak jsou konkrétní úkoly pro skok lákavé, záleží na učitelových didaktických schopnostech, na typu zadání, předchozích zkušenostech žáka atp. Za takovýchto podmínek vznikají práce různých velikostí, námětů, technik, ale mohou se lišit i počtem spoluautorů, tj. zda byly dělány individuálně či skupinově.

### **Míra výtvarného rozvoje:**

Úkoly, při jejichž plnění dochází k nejnižší míře rozvoje výtvarného jazyka, tj. nevedou k žádnému výtvarnému poznání, rozvoji, nenaučí nic nového a jsou snadno splnitelné pro všechny žáky nehledě na jejich predispozice a dovednosti, spadají do skupiny nazvané **prostá účast**. Ta je také jediným požadavkem kladeným na žáka, neboť předestřené aktivity pro něj nepředstavují žádnou výzvu, u které by muset přemýšlet či něco složitějšího tvořit. Výraznou skupinou konkrétních úkolů, spadajících do této kategorie, jsou práce, jejichž cíle nejsou primárně výtvarné, ale je jimi např. hravost, zábavnost či osobní rozvoj. Pro tyto práce typu „hravých úloh“ (např. výroba obrázkových křížovek či deskových her), je charakteristická výtvarná schematičnost a povrchnost. Druhou skupinou jsou „abstrakce“ vznikající „netradičním“ způsobem, např. rozpíjením barev do mokrého papíru. Avšak u této „zajímavosti a zážitku z netradičnosti“ mnoho pedagogů končí.

**Manuální zručnost** je název dalšího stupně rozvoje výtvarného jazyka. Řadí se sem úkoly vedoucí pouze k procvičení jemné motoriky (přesné stříhání, lepení atp.), bez jakýchkoliv snah či ambicí něco vyjádřit. Jsou jen jakousi výtvarnou přípravkou. Dále je pro ně typické, že bychom se s nimi mohli setkat např. v pedagogicko-psychologické poradně, tedy že „*k jejich vedení je zapotřebí minimum výtvarné erudice.*“ (Brücknerová, 2010, s. 92)

Úkoly, kladoucí si za cíl kultivovat **technickou dovednost**, vedou žáka od základních schopností pracovat konkrétní výtvarnou technikou (např. cvičení, které žáky učí míchat temperové barvy) po složitější dovednosti (vytvářet objem v temperové malbě).

Plynulým přechodem se dostáváme k úkolům, jež vedou k rozvoji **výtvarných dovedností**. Kultivovat žáky po technické stránce je důležité, ale není to v tomto pojetí hlavním cílem. Záměrem je, aby žáci tyto technické dovednosti uplatnili při realizaci daného úkolu s vymezenými komplexnějšími cíli.

Jako **výtvarný výraz** souhrnně značíme úkoly, které vedou k největšímu rozvoji výtvarného jazyka. Jejich cílem je „*technicky poučené vyjádření vlastního výtvarného záměru*.“ (Brücknerová, 2010, s. 96) Žákem zvolené výtvarné prostředky a způsob jejich použití koresponduje se záměrem autora, kterému byla dána maximální míra svobody k vytvoření autentického díla.

#### **4.3 Vše souvisí se vším**

Jak jsme zmiňovali výše, učitelovy specifické postoje v pojetí hodnot, smyslu a řádu (více viz Příloha 2) se odrážejí ve způsobech užívání vzorů (viz kapitola 4.2) a zadávaných výtvarných úlohách, které se vyznačující různou mírou svobody v tvorbě a které vedou k různé míře rozvoje výtvarného jazyka (viz kapitola 4.2.1). Všechny tyto jmenované faktory společně tvoří relativně stabilní postoj učitele k pojetí a výuce výtvarné výchovy. Tato rozdílná pojetí<sup>12</sup> dělí Karla Brücknerová, jak bylo již výše zmiňováno, následovně: „výtvarná výchova jako manufaktura: za pečlivostí a jistotou; výtvarná výchova jako škola: za dovednostmi a výtvarnem; výtvarná výchova jako hřiště: za hrou a spontánností; výtvarná výchova jako ateliér: za výrazem a uměním.“ (více viz Příloha 3 – Čtyři pojetí výtvarné výchovy)

---

<sup>12</sup>Toto rozdělení různých pojetí výtvarné výchovy, které Karla Brücknerová nazývá „čtyřmi koncepcemi výtvarné výchovy“ vychází z opravdu komplexně pojatého výzkumu, který mapuje různé okruhy, jež by mohly mít vliv na výtvarnou výchovu od „úrovně přesvědčení, úrovně realizace, až po úroveň poselství“. (více v Brücknerová, 2011) My jsme v předchozích kapitolách přiblížili pouze ty oblasti, které přímo souvisejí s tématem této bakalářské práce.

## **5 Výzkumná část**

Teoretická část měla za cíl vymezit výtvarnou výchovu a učitelskou profesi nejen z hlediska obecného zasazení do širšího kontextu vzdělávání, ale také nastínit konkrétní problémy, které se s tímto vzdělávacím oborem pojí. Práce vymezila základní kategorie vzdělávacího procesu a ukázala, jakým způsobem je učitel, právě jako jeden z nejdůležitějších prvků těchto kategorií, odpovědný za podobu výchovně-vzdělávacího procesu v hodinách výtvarné výchovy a vytyčila požadavky, které jsou na něj kladeny. Teoretická část práce také hledala odpovědi na otázku, jakým způsobem učitelé plánují a realizují výtvarnou výchovu, proto jsou zde popsány typické znaky a odlišnosti přístupů učitelů tohoto předmětu, podle kterých Karla Brücknerová rozděluje učitelovo pojetí výtvarné výchovy do 4 kategorií.

Výzkumná část se bude opírat o poznatky, které autorka přinesla. Budu srovnávat autorčiny závěry ohledně užívání vzorů, ke kterým dospěla na základě terénního výzkumu ve školním prostředí, s mnou odpozorovanými situacemi ve virtuálním prostředí – na facebookových stránkách zaměřených na výtvarnou činnost, které učitelé výtvarné výchovy využívají jako inspirační zdroj.

### **5.1 Výzkumný problém**

Jak již bylo zmíněno, tato část bakalářské práce se zaměří na způsoby plánování výuky výtvarné výchovy s využitím sdíleného sociálního prostoru internetu jako inspiračního zdroje, což představuje jádro mého výzkumného problému.

### **5.2 Cíl výzkumu**

Výzkum se snaží odpovědět na následující otázky: Jaká je podoba sdíleného sociálního prostoru internetu sloužícího jako možný inspirační zdroj? Čím je specifický? Jakým způsobem funguje? Jaké jsou možnosti jeho využití pro učitele výtvarné výchovy a jak tento prostor využívají? Jaké důvody je k jeho využití vedou? Jakou funkci užívané internetové kanály plní? Jak proměňují didaktickou strukturu hodiny již v přípravné fázi?

Hlavním cílem výzkumu je tedy prozkoumat, popsat a odhalit problematiku vzájemného sdílení obrazového materiálu mezi učiteli výtvarné výchovy prostřednictvím internetu, který jako inspirační zdroj v současné době nabývá na významu.

## 5.3 Design výzkumu

Jak je vidět z výše uvedeného okruhu výzkumných otázek, zaměřila<sup>13</sup> jsem se na hlubší pochopení a porozumění určitého fenoménu v souvislostech a z pohledu samotných uživatelů Facebooku v rámci konkrétních facebookových skupin. Volba proto padla na kvalitativní metodu sběru dat, jejíž snahou a cílem není reprezentovat problém v celé své šíři, ale přiblížit určitou specifickou virtuální sociální realitu pomocí výzkumného vzorku. Rámcovým designem tohoto kvalitativně pojatého výzkumu je etnografie, která se zdála být nejvhodnější pro studium virtuálního prostředí. Následující text vysvětluje, pojmy kvalitativní a etnografický výzkum, přibližuje, čím se výzkum vyznačuje a také, jaké možnosti a specifika s sebou přináší virtuální prostor s cílem jej etnograficky zmapovat.

### 5.3.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je jedna ze strategií metodologického přístupu. Ve formulování termínu kvalitativní přístup panuje velká terminologická rozrůzněnost, neboť *„prakticky každá definice zdůrazňuje jiný znak kvalitativního výzkumu jako zásadní odlišující aspekt.“* (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 13) Jedna definice staví na metodě sběru dat, jiná na použité metodě usuzování a další na typu dat či způsobu analýzy. Přes tyto překážky nabízí kniha Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách následující shrnutí, které zohledňuje všechny důležité rysy: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka (...) je rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* (Tamtéž, s. 17)

### 5.3.2 Etnografie

P. Janeček (v Doušek 2014, s. 11) definuje etnografický neboli terénní výzkum jako: *„Systematickou a metodickou přímou konfrontaci badatele se zkoumanou aktuální sociální a kulturní realitou se snahou co nejpřesněji zodpovědět všechny jeho výzkumné otázky, s cílem co nejdůkladnějšího porozumění této realitě, aniž by do ní ale svojí přítomností výrazněji zasahoval.“* Etnografie je někdy prezentována jako zkoumání vzdáleného,

---

<sup>13</sup> Ve výzkumné části záměrně přecházím z plurálu, který je užit v teoretické části, do singuláru.

exotického, nepřístupného, např. domorodého kmene na odlehlém místě. (srov. Hendl 2008; Nedbálková v Švaříček, Šed'ová, 2014) Terénní výzkumník se ale může zabývat skupinami přímo ve vlastní společnosti, které jsou mnohdy volně přístupné komukoliv a je poté pouze na samotném výzkumníkovi, jak takový terén zužitkuje. Socioložka K. Nedbálková v knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2014) na konkrétním příkladu ze své zkušenosti uvádí, že terénní výzkum je něco, co v podstatě dělá spousta z nás každý den, aniž bychom nutně museli být odborníky v daném oboru, a k tomu dodává, že „*všichni, kdo se umějí divit a nahlížet na situaci kolem sebe bez pohodlí samozřejmosti a danosti, jsou vlastně tak trochu terénními výzkumníky.*“ (v Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 113)

Pro etnografický výzkum jsou dle Hendla (2008, s. 117, 118) charakteristické tři znaky: delší pobyt v terénu, pružný plán výzkumu a etnografické psaní. **Pobyt v terénu** je nezbytný pro odhalení a poznání sociálních praktik – pro zachycení dané kultury a pozorovaných vztahů. S časem stráveným v terénu roste výzkumníkova schopnost vyznat se v něm, porozumět mu a jistěji se v něm pohybovat. Podmínkou **pružné strategie** výzkumu je dovednost přizpůsobit postup výzkumu vznikajícím danostem a potřebám a nacházet rovnováhu mezi těmito nároky situace a úsilím shromažďovat data. **Terénní poznámky** jsou při etnografickém výzkumu základem zaznamenávání pozorovaného. Není žádné univerzální pravidlo či předepsaný postup, jak psát terénní poznámky, avšak vždy by měly být co nejvíce deskriptivní, tj. přinášet podrobnou zprávu o prostředí a chování pozorované skupiny lidí. (srov. Hendl 2008; Švaříček, Šed'ová, 2014)

### 5.3.3 Validita kvalitativního etnografického výzkumu

Už ze své podstaty se zápisy etnografického sledování nemohou krýt se skutečností. Jak poznamenává Emerson (1995), jejich psaní není ve svém výsledku fotografickým otiskem reality. (v Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 118) Terénní poznámky tedy představují určitou transformaci pozorovaného v autorský text, ve kterém se zúročuje badatelovo vzdělání, nabyté vědění, zkušenosti, emoce aj. Tato partikulárnost však není považována za překážku pro pravdivé zobrazení reality, „*je pouze uvědoměním si vlastní pozice a možností, která nám (badatelům) tato pozice otvírá, nebo které naopak skrývá.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 118)

## 5.4 Výběr zkoumaných objektů

Pro výzkum mi posloužily konkrétní skupiny na sociální síti Facebook, sdružující osoby se zájmem o výtvarnou činnost pro děti. Zvolený výběr nebyl od začátku pevně stanovený, v průběhu výzkumu docházelo k objevování skupin nových a zároveň k jejich selekci dle vhodnosti a uplatnitelnosti pro náš výzkum, která vycházela časem na povrch. Nejvíce byly podrobeny mému výzkumu 3 skupiny. **(Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.)**

Nicméně se zmíním také o 2 skupinách (Tabulka 2), které byly sledovány výrazně kratší dobu. Na Facebooku totiž vznikly až v reakci na státní opatření (zavření škol atd.) z důvodu vypuknutí pandemie COVID-19 na jaře tohoto roku. Skupina E ve své činnosti pokračuje nadále jak na Facebooku, tak na svých zaběhnutých webových stránkách, skupina D byla vytvořena pouze jako dočasný projekt a ve své činnosti již nepokračuje.

naše označení skupiny	název skupiny na Facebooku	status skupiny	počet členů (v květnu 2020)
skupina A	VÝTVARNÉ NÁMĚTY aneb zásobník prací nejen pro učitele VV	soukromá skupina	7 172
skupina B	Náměty a inspirace pro 5. třídu	soukromá skupina	7 363
skupina C	Výtvarná výchova	veřejná komunita	6 092

Tabulka 1: Hlavní sledované skupiny



naše označení skupiny	název skupiny na Facebooku	status skupiny	počet členů (v květnu 2020)
skupina D	Netvař se a tvoř!	veřejná skupina	553
skupina E	Bez názvu. Nedatováno.	vzdělávací web	662

Tabulka 2: Vedlejší sledované skupiny

#### 5.4.1 Etická dimenze výzkumu

Pro zachování soukromí není identita členů skupin - „účastníků výzkumu“ - odhalena, přestože byla data sbírána na skupinách a stránkách sociální sítě Facebook, tj. na poli veřejného internetového sociálního prostoru, jehož obsahy jsou přístupné všem jeho uživatelům. Zveřejnění názvu skupiny nepovažuji v tomto případě za porušení etických zásad, avšak z důvodu různých statusů skupin (veřejná či soukromá - viz kapitola 6.2) budou v následujícím textu skupiny označovány písmeny podle abecedy, jejich označení a pořadí bylo zvoleno náhodně.

### 5.5 Metoda sběru dat

Přestože bývá v etnografickém výzkumu využívána především strategie zúčastněného pozorování, které se nejvíce nabízí při přímé osobní účasti na zkoumané sociální situaci, rozhodla jsme se pro **nezúčastněné pozorování**<sup>14</sup>, právě z důvodů specifik virtuálního prostředí a s ním spojených (ne)možností: nemožnosti být v přímém osobním kontaktu s uživateli (pouze prostřednictvím Facebooku); nemožnosti zaznamenávat „slyšené (či

<sup>14</sup>Jsem si vědoma toho, že jsou jistě i ve virtuálním světě sociálních sítí způsoby, jak být jejich „zúčastněným badatelem“ – např. aktivně přidávat příspěvky a reagovat na příspěvky ostatních, podněcovat ostatní členy ke společné diskuzi atd. Mě ale více lákalo zaujmout pozici „neviditelného“ pozorovatele, kterému však díky virtuálnímu prostředí není odepřena možnost být součástí veškerého dění. Proto jsem tedy zvolila metodu nezúčastněného pozorování.

cítěné)“, ale pouze „viděné“ a navíc jen to, pro co se sám uživatel rozhodne; nemožnosti rozkrýt osobní vztahy mezi účastníky sociální situace (jestliže vůbec nějaké existují) atd.

Ohniskem našeho zájmu a také hlavním zdrojem dat byl Facebook, na jehož jednotlivých skupinách také docházelo k jejich sběru. V průběhu výzkumu jsem si do počítače (nejčastěji v podobě snímku obrazovky) ukládala jednotlivé facebookové příspěvky vypovídající o určitém vypozerovaném jevu, psala k nim terénní poznámky a třídila je podle podobnosti do dokumentů ve Wordu. Šlo tedy o jednoduchý způsob kódování, ovšem pro zachycení vypozerovaného snad dostačující.

### **Analýza dat**

Analytické zpracování získaných dat nemá podle Stakea (1995) přesně identifikovatelný začátek. Podle něj dochází k analýze již přiřazením významu prvnímu dojmu v terénu, ale analýzou je také konečná kompilace dat a poznatků. (v Hendl 2008, s. 226) Badatel během výzkumu shromažďuje data, kterým se snaží dát smysl, analyzuje je pomocí kódování, tedy „*systematickým prohledáváním s cílem nalézt pravidelnosti a klasifikovat jejich jednotlivé části.*“ (Tamtéž, s. 226) Wolcott (1989) je toho názoru, že psaní etnografické zprávy nelze oddělovat od analytické činnosti, neboť samotné psaní představuje analýzu. (Tamtéž, s. 240)

Takto jsem k analytickému zpracování výzkumu přistupovala i já. Všechny dojmy jsem si zaznamenávala v podobě terénních poznámek, v průběhu celého výzkumu jsem získávala a třídila data, a nakonec jsem získané poznatky porovnávala se závěry Karly Brücknerové ohledně užívání výtvarných vzorů, které jsou typické pro jednotlivá konkrétní pojetí výtvarné výchovy.

## 6 Popis terénu – Facebooku

Facebook je podle Wikipedie: „*Rozsáhlý společenský webový systém sloužící hlavně k tvorbě sociálních sítí, komunikaci mezi uživateli, sdílení multimediálních dat, udržování vztahů a zábavě.*“ (<http://cs.wikipedia.org>) Jedná se tedy o sociální síť, kde člověk může navazovat kontakty a udržovat ty staré, být součástí různých komunit a v neposlední řadě také využívat tuto internetovou stránku jako informační kanál.

### 6.1 Jak to celé funguje

Úvodní stránka Facebooku slouží nejen k přihlašování, ale také k registraci. Vše je velmi jednoduché, stačí vyplnit jméno, e-mail, heslo, pohlaví a datum narození a odkliknout potvrzovací e-mail. Tím se stává vytvořený účet aktivní a nový uživatel může využívat tuto internetovou sociální platformu v plné míře.

Každý z facebookových uživatelů má svůj „profil“, kterým se reprezentuje. Zde může aktualizovat osobní údaje a také vidí své aktivity v chronologicky seřazeném přehledu. Na domovské stránce Facebooku se generují obsahy tvořené nejen samotným uživatelem a jeho přáteli, ale také skupinami, ke kterým se uživatel přidal či stránkami, které začal sledovat. Obsahem všech příspěvků může být text, fotografie, video, či odkaz na jinou internetovou stránku.

„Facebookovým přítelem“ někoho se stanete v momentě, kdy jedna strana zašle „žádost o přátelství“ a druhá ji potvrdí. Navzájem můžete komunikovat prostřednictvím soukromých zpráv, chatu či veřejných vzkazů na tzv. zeď. Další možností je napsat veřejný komentář k příspěvku či na něj reagovat pomocí ikony (tzv. emoji), jejíž význam je všem uživatelům známý, a tím pádem lze jednoduchým způsobem – jedním kliknutím – vyjádřit vlastní názor. Pokud vás některý obsah zaujal, můžete si jej uložit do záložky, aby se vám v záplavě dalších příspěvků neztratil. A v případě, že byste jej rádi zprostředkovali dál, můžete tak učinit přímým sdílením mezi přátele či v rámci vybrané skupiny, kdy sdílený příspěvek vidí všichni její členové. Právě díky této funkci se příspěvky na internetových informačních platformách šíří mezi uživateli všech koutů světa opravdu velkou rychlostí a vzdálenostní rozdíly tak už nehrají žádnou roli.

## 6.2 Facebookové stránky a skupiny

Na této sociální síti jsou populární již zmiňované skupiny a stránky. Tedy místa, kde se sdružují lidé se společným zájmem, názorem apod. Některé skupiny a stránky jsou **veřejné**, to znamená, že obsah a příspěvky jsou **viditelné** opravdu všem a každý zájemce se může přidat ke stávajícím členům snadným způsobem – v případě fanouškovské stránky pouze na základě tlačítka „to se mi líbí“, jedná-li se o skupinu, tak pomocí volby „přidat se“.

Pokud jsou skupiny **soukromé**<sup>15</sup>, uživatel „zvenčí“ nevidí obsah sdílený v rámci skupiny, ale opět lze jednoduchým krokem zaslat žádost o „členství“ a vyčkat, než jej správce skupiny schválí a poté již fungují skupiny z obou kategorií totožně.

Já jsem v rámci výzkumné sondy zkoumala skupiny z obou těchto kategorií. (viz Tabulka 1)

---

<sup>15</sup> Konkrétní příklad: Jelikož je skupina A **soukromá**, musím odeslat žádost o přijetí. (Obecně moc nerozumím tomu, proč je skupina takového formátu soukromá – nedochází v rámci skupiny ke sdílení citlivých dat, probírání soukromých záležitostí apod. a vzhledem k opravdu vysokému počtu členů si neumím představit, že by docházelo před jejich přijetím do skupiny k nějakému prověřování totožnosti atd. Už jen fakt, že musela správkyně skupiny ručně potvrdit přes 7 tis. žádostí, mi připadá nepředstavitelný...). Po týdnu je má žádost stále nevyřízená, a tak se rozhodnu kontaktovat přímo správkyni skupiny prostřednictvím soukromé zprávy. V té popravdě přiznám důvod, proč bych se ráda stala součástí skupiny. Bez přímé odpovědi je má žádost o členství přijatá.

### 6.3 Vstup do terénu

K pozorování dění ve skupinách a získávání dat docházelo pouze z mého osobního facebookového účtu (s mou pravou identitou), který nebyl vytvořen za účelem výzkumu. Jsem aktivní uživatelkou Facebooku již několik let, mám jej i jako aplikaci v telefonu, proto pro mě orientace a pohyb v terénu nepředstavoval žádný problém. Abych byla o aktivitách a nových příspěvcích na skupinách informována co nejvíce, nastavila jsem si, aby se mi jejich příspěvky zobrazovaly jako první – tedy přednostně před příspěvky mých přátel a jiných mnou sledovaných skupin a „fanouškovských“ stránek mimo zájem výzkumu. A tak docházelo k mapování výzkumného problému téměř každý den – tedy v podstatě vždy, když jsem si (nejčastěji na telefonu) otevřela Facebook (a to třeba i z osobních důvodů a nikoliv primárně za účelem výzkumu) a objevilo se upozornění na nový příspěvek ve sledovaných skupinách.

Výzkum probíhal v časovém rozmezí 9 měsíců (září 2019 – květen 2020). Myslím tím dobu, kdy jsem se přihlašovala na Facebook a pravidelně sledovala aktuální dění na vybraných skupinách již na účelem výzkumu. Facebook, který v našem případě představoval výzkumný terén, je však specifický také tím, že obsahy sdílené v rámci něj zůstávají na stránkách tzv. „viset“. Facebook si tak člověk může představit jako jakousi virtuální nádobu s neomezenou kapacitou, do které je neustále přiléván nový a nový obsah, aniž by mizel ten starý. K jejich odstranění dochází pouze v případě, že se pro to sám uživatel – autor daného příspěvku či komentáře, rozhodne. Ve skupinách má tuto možnost navíc také správce, přestože on sám není autorem příspěvku<sup>16</sup>.

V rámci výzkumu a získávání dat (ohledně samotné skupiny, v rámci ní sdíleného materiálu, komunikace mezi uživateli atp.), jsem tedy využívala všechny dostupné informace – zajímala jsem se i o příspěvky a sdílený obrazový materiál, tedy i ten, který byl na skupiny přidán ještě před zahájením výzkumu (tj. i příspěvky staršího data než září 2019).

---

<sup>16</sup> Proto např. správce skupiny A varuje jeho členy, že pakliže bude příspěvek přidán bez dodržení pravidel, dojde k odstranění příspěvku, popř. i k blokaci samotného uživatele.

## 6.4 Výzkumný vzorek – sledované skupiny

Ke konkrétním skupinám jsem se dostala na základě zadání klíčových slov a jednoduchých hesel týkajících se výtvarné tvorby a inspirace pro ni (typu: výtvarná výchova, učitelé VV, výtvarné náměty pro děti atd.) do facebookového vyhledávače, který nabízí funkci „zobrazit všechny výsledky pro vyhledávaný pojem“. Následně jsem použila filtr pro zobrazení pouze skupin či stránek. První věc, které jsem si všímala, byl název skupiny. Ten je totiž ve vlastním zájmu (resp. v zájmu jejich zakladatelů a správců) nejstručnějším reprezentantem toho, čím se skupina a její členové zabývají. Již dle názvu jsem tak dopředu rozvažovala o tom, zda bude mít v rámci našeho výzkumu smysl se skupinou více zabývat a popřípadě ji zahrnout do výzkumného vzorku. Poté mě zajímal počet jejích členů, neboť lze předpokládat, že čím je vyšší, tím je rozsáhlejší potenciální vliv sdílených obsahů na sledovatele skupiny, tj. tedy také na učitele výtvarné výchovy a v konečném důsledku možná i na samotnou podobu výtvarné výchovy v praxi. A nakonec jsem se již při **rešerši** nabízených skupin zajímala také o jejich oficiální popis, tedy ten, kterým představují skupinu uživatelé stojící za její existencí.

V počáteční fázi výzkumu, kdy jsem „chodila“ na Facebook už nejen z osobních důvodů, jsem pouze mapovala terén. Nacházela jsem nové skupiny s podobným zaměřením (Facebook je sám generuje a nabízí na základě toho, jaké facebookové stránky sledujete či „lajkujete“) a stávala se jejím členem či sledovatelem. Po měsíci, kdy jsem se zajímala o aktivity a příspěvky 10 takových skupin, jsem se rozhodla pro sledování a podrobení výzkumu tří z nich, které mě zaujaly tím, že jsou vždy něčím specifické:

**Skupina A** je vyloženě zaměřená na vzájemné sdílení obrazového materiálu – výtvarných nápadů, sama si dává za cíl sloužit jako zásobník výtvarných námětů. U **skupiny B** se jedná především o prezentaci (a reklamu) práce samotné správkyňe a zakladatelky skupiny. Z počtu jejích příspěvků a sdíleného materiálu je však zřejmé, že hlavním cílem autorky není správa této facebookové stránky. Ta dle mého slouží především jako „odkaz“ na profesionálně pojaté webové stránky, na kterých je opravdu velké množství rozličného materiálu, týkajícího se umění. **Skupina C** je specifická tím, že se zaměřuje na jasně definovanou kategorii – žáky 5. ročníku ZŠ a jsou vítány všechny příspěvky, nejen co se výtvarné výchovy týče. Zakladatelé a správci této skupiny nezaložili pouze tuto skupinu, ale

pro každý ročník 1. stupně základního vzdělávání vytvořili samostatnou skupinu, jejichž počty uživatelů se pohybují kolem 9,5 - 10 tis.

#### 6.4.1 Popis skupin

**Skupinu A** popisuje<sup>17</sup> její zakladatelka a správkyňe takto (aktuální popis od ledna 2019):

*„Srdečně Vás vítám ve skupince. Ráda bych, aby sloužila všem jako "zásobník" výtvarných námětů. Abychom se zde snadno orientovali, prosím o dodržování následujících pravidel. Pokud je některý člen poruší, bude upozorněn, v případě opakovaného porušování pravidel mu bude členství odepráno.*

*Pravidla:*

- 1. Své příspěvky vkládejte do vytvořených alb, nikoliv na zed'.*
- 2. U každé práce uveďte v komentáři techniku, případně postup vytvoření práce. Pokud použijete šablonu, přidejte ji do komentáře.*
- 3. Nevkládejte identické práce vícekrát. (Pokud jste se inspirovali nějakou prací a chcete se pochlubit výsledkem, vložte do komentáře k příslušné práci). Zároveň nevkládejte jeden druh práce vícekrát. Vložte do alba jednu fotku a další identické práce pak vložte do komentáře k této práci.*
- 4. Vkládejte pouze vámi vytvořené práce, pokud vkládáte foto stažené z internetu, uveďte jméno autora fotografie. “*

V dubnu 2020 opět vyzývá členy k dodržování pravidel a varuje, co nastane v případě jejich nedodržení:


*„Hezký den všem ve skupince.*

*Tato skupinka vznikla jako můj soukromý zásobník prací, který jsem si chtěla sama uspořádat tak, abych se v něm dobře orientovala. Postupně mě žádalo o členství víc a víc lidí, proto jsem nastavila určitá pravidla, abych udržela nějaký systém. Bohužel spousta z vás si asi ani nepřečetla úvodní příspěvek, kde pravidla jsou. Toto není skupinka na vkládání*

---

<sup>17</sup>Jedná se o autentické texty, tak, jak jsou k nalezení na daných stránkách Facebooku. Proto zachovávám jejich přesnou podobu, včetně mluvnických a diakritických chyb, emoji apod.

*"reklamních" příspěvků, ani sdílení všemožných stránek!!! Pokud se vám nějaký námět líbí, uložte jej podle pravidel!!! do vytvořeného alba. Zeď je zahlcená příspěvky, které stejně v případě potřeby nikdo nedohledá. Takže jak to bude časově možné, začnu mazat vše, co sem nepatří a pokud někdo poruší pravidla, budu mazat nejen jeho příspěvky, ale i blokovat uživatele.*

*Těm, kteří pravidla dodržují se omlouvám, že tohle vůbec musí číst. Přeji všem hezký den a hodně dobré inspirace!!! *

**Skupina B** je představena následovně:

*„Kreativní stránky věnované nejen výtvarným námětům pro děti předškolního a mladšího školního věku.“*

Facebooková stránka této skupiny není jediným internetovým kanálem, prostřednictvím kterého autorka prezentuje své snahy a zprostředkovává je dalším zájemcům o výtvarné tvoření. Dále využívá Instagram, Pinterest „*kde naleznete fotografickou dokumentaci výtvarných námětů, pracovních listů atd. rozčleněných do tematických nástěnek*“ a především vlastní webovou stránku. Tu popisuje a také na Facebooku představuje takto:

*„Na webu najdou inspiraci učitelé mateřských i základních škol především z oblasti VÝTVARNÉ VÝCHOVY (výtvarné náměty členěné dle ročních období, seznam a popis výtvarných technik, dějiny umění). Stránky jsou dále doplněny o TÝDENNÍ PLÁNY pro MŠ a materiály s nimi spjaté (omalovánky, pracovní listy, písničky, pohádky, hádanky). Všechny obrazové materiály lze zvětšit a stáhnout do vašeho PC. Příspěvky můžete komentovat a hodnotit pomocí hvězdičkového systému.*

*Pokud uvažujete nad koupí knihy zaměřenou na výtvarné techniky a nápady, metodiku určenou pro učitele/rodiče, nahlédněte nejprve do kategorie: DOPORUČENÉ KNIHY-RECENZE. Všechny zveřejněné knihy (které samozřejmě i vlastním) jsem podrobně prostudovala a na stránkách přiblížila jejich obsah a využitelnost v praxi.“*



V září 2019 informuje autorka členy skupiny o důvodu její menší aktivity:

*„Milé paní učitelky a páni učitelé,*

*jistě jste si všimli, že moje aktivita počátkem školního roku upadla. Důvodem je, že se mi koncem srpna narodila holčička, a tím pádem mi začaly úplně jiné starosti i zájmy. Určitě však nechci usnout na vavřínech a nechat stránky ležet zcela ladem. 😊:)*

*V zásobě mám ještě pár výtvarných námětů z konce školního roku, které se pokusím co nejdříve sepsat a zveřejnit. I nadále budou na stránce postupně přibývat nové RECENZE NA KNIHY z oboru výtvarných technik, pedagogiky a dětské literatury. Dále mám v plánu se více zaměřit na TÝDENNÍ PLÁNY, na které v rámci školního roku nebyl čas - k tomu se bude vázat i dodání materiálů do sekce: HERNA A ZÁBAVA (písničky, pracovní listy, básničky). Taktéž plánuji v rámci své "dovolené" se nově zaměřit na výtvarné techniky a postupy, kde bych ráda slovní teorii vyměnila za VIDEO, na kterých názorně uvidíte, jak vzniká například roláž, proláž, gumotisk atd. Jediné, co bohužel musí prozatím skončit, jsou výtvarné náměty, díky kterým mnozí sledujete tyto stránky.*

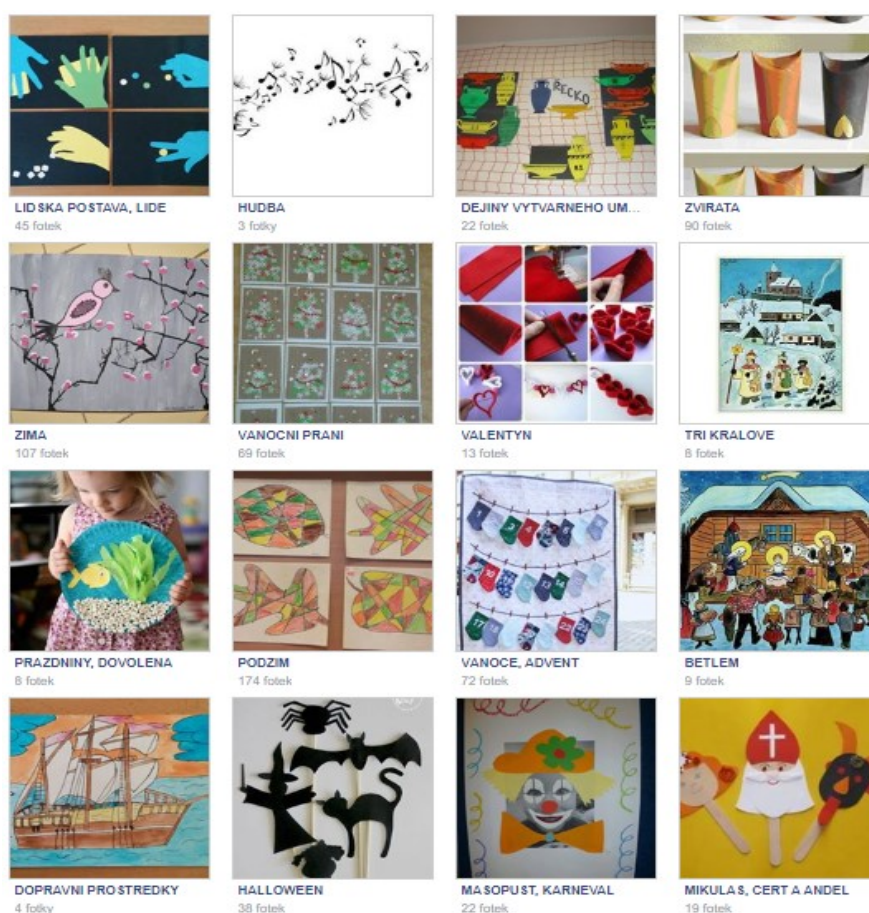
*Budu však velmi ráda, když i nadále zůstanete fanoušky tohoto webu a budete sledovat další jeho aktivitu. 😊“*

**Skupina C** nemá žádný bližší popis v podobě shrnutí toho, co členové či případní zájemci o členství mohou od skupiny očekávat, jestli jsou nějaká pravidla přidávání příspěvků (jako je tomu u skupiny A) apod. Proto si dovolím skupinu krátce představit já.

Jak název skupiny napovídá (viz Tabulka 1), příspěvky jsou (či by měly být) obsahově zaměřené k možnému využití ve výuce žáků 5. tříd. Vzhledem k českému školskému systému, tj., že na prvním stupni základního vzdělávání zastává výuku všech předmětů (s výjimkami) jeden pedagog, jsou na skupině vítány jakékoliv příspěvky s nápady využitelnými v rámci různých vzdělávacích oblastí pátého ročníku.

### 6.4.2 Pohled do skupin

V rámci jednotlivých skupin přiblížím **organizaci obrazového materiálu**, následně představím některé **konkrétní příklady sdíleného materiálu**, které rozdělím do kategorií podle Brücknerové. Přestože byla původně stránka **skupiny A** vytvořena jako soukromý „zásobník výtvarných námětů“, pro velký zájem o členství a vzájemné sdílení výtvarných námětů i mezi členy, stanovila autorka a správkyň skupiny podrobná pravidla, podle kterých se má člen při přidávání obrazového materiálu řídit (viz výše). Obrázky mají být pro lepší přehlednost přidávané do předem vytvořených alb (např. s názvy ročního období, zajímavých svátků v roce, které pro mnohé učitele znamenají každoročně jasné „téma hodiny“, s názvem „Lidská postava, lidé; zvířata“ apod.). (Obrázek 1) Dohromady je ve skupině vytvořeno 52 alb, množství jejich obsahů se různí (1-174 obrázků v rámci jednoho alba). (Obrázek 2)

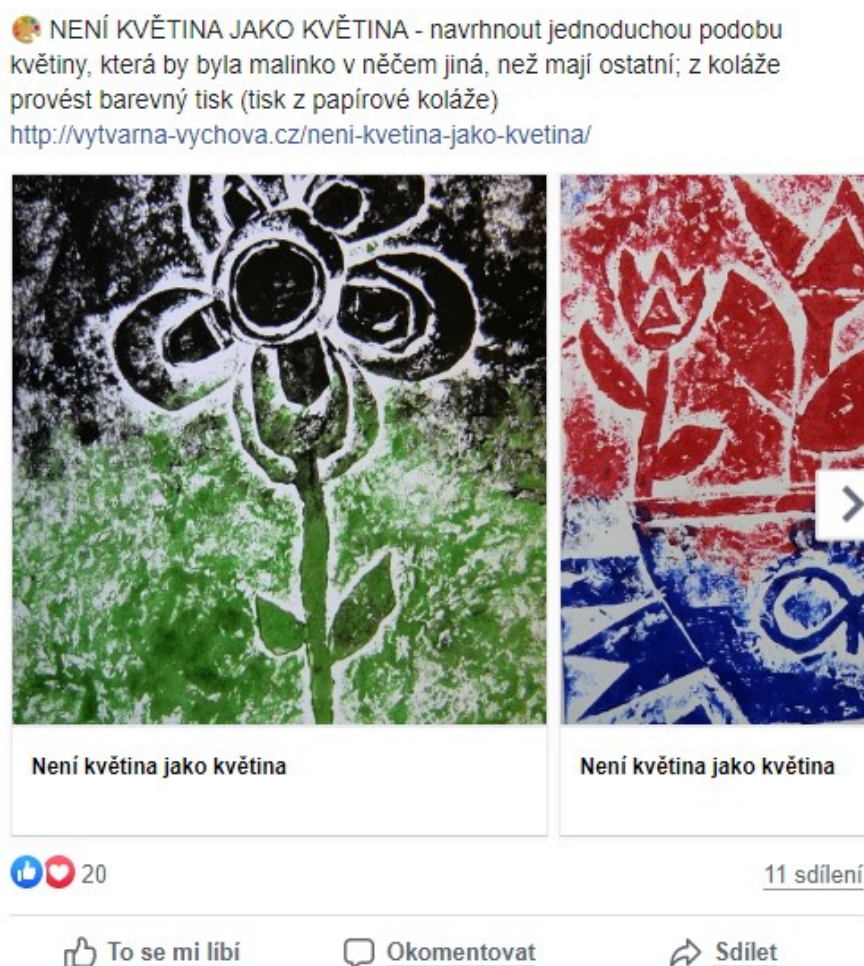


Obrázek 1: Příklad alb, která jsou k nalezení ve skupině A



Obrázek 2: Pohled do alba s názvem PODZIM, které obsahuje 172 obrázků

Obsah, který je k nalezení na **skupině B** vytváří pouze autorka skupiny. Ke každému sdílenému obrazovému materiálu je vždy přidán odkaz na webovou stránku (Obrázek 3), kde je výtvarný úkol dopodrobna rozepsán vč. tipu na vyvolání motivace u žáků atd. (Obrázek 4)



Obrázek 3: Příklad sdíleného obrazového materiálu na skupině B



### Motivace a hra

- **Seznámení s výtvarným motivem** – Necháme kolovat opravdovou květinu. Ať si ji děti lehce ohmatají, přivoní si k ní. Kde se můžeme setkat s květinami?
- **PH: Uvítáme věneček** – Uvítáme věneček, ze všech našich kytíček. Zapleteme do věnečku kvítek, lístek i kytíčku. Jaké jméno máš? Pojď ty mezi nás! Učitelka nebo vybrané dítě chodí mezi dětmi, které sedí na koberci v tureckém sedu. Na otázku: „jaké jméno máš?“ odpoví vybrané dítě názvem kytíčky a chytí se kamaráda, který se ptá. Hra pokračuje, dokud se nedrží všechny děti.
- **VV: Naše zahrádka** – Děti sedící na zemi si posílají klubko vlny, které zanechává po rozmotání barevnou linku, a přitom sdělují, o jakou květinu by se chtěly na své zahrádce starat. Pak si vyhlédnou ze vzniklých tvarů a linek „záhonek“ a pustí se opodál do tvoření květin. Každý dostane čtveřku A5, na kterou si nakreslí jednoduchou květinu, kterou je schopen vystřihnout a vložit ji do vybraného záhonku.

### Realizace výtvarné činnosti

Dvě čtveřky budeme potřebovat pro koláž a třetí pro tisk z koláže. Některým dětem chvíli trvá pochopit, že nakreslené prvky nebudou po tisku viditelné, že je potřeba vše nakreslené vystřihnout, proto je vhodné dětem na příkladu ukázat, že např. střed květiny bude vidět, pokud vystřihneme kolečko a to nalepíme do jejího středu.

Zvolíme si podkladový papír, na který budeme prvky lepit a papír, na který budeme prvky kreslit tužkou a ty následně vystřihovat. Z vystřižených prvků sestavujeme květinu/y. Jakmile mají děti částečně hotovou kompozici, je vhodné prvky přilepit lepidlem na podkladovou čtveřku, aby se ve změti odstřížků neztratily. Až poté doporučuji lepit detaily jako kolečka na vázu apod. Každé dítě si zvolí 2 tiskařské barvy, které bude chtít pro svůj tisk použít. Ty pedagog nanese na plastovou/skleněnou desku, rozválí do plochy a děti si je pomocí válečků nanášejí na koláž ležící na novinách. Každá barva by měla mít svůj váleček. Ideální je začít světlejší barvou, nebýt se barvy i částečně překrývat. Do míst, kam se váleček nedostane, použijeme látkové Terry (viz...). Na koláž opatrně přiložíme bílou čtveřku a provedeme tisk pomocí válečku a staré lžice.

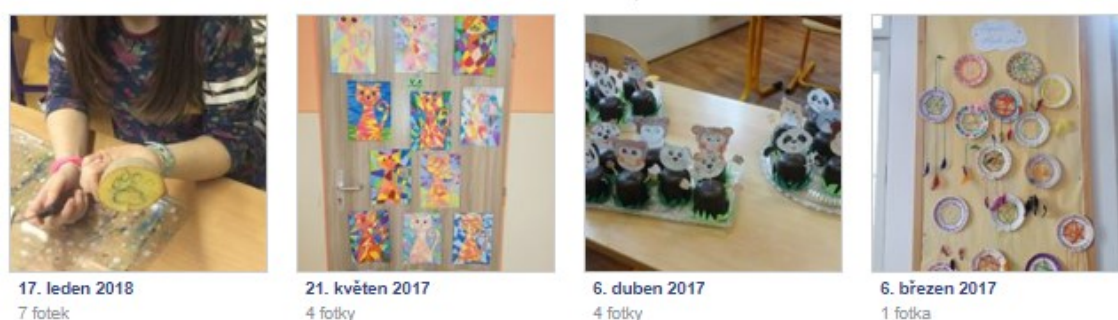


### Závěr

- **Komparace dětských prací** – Porovnáváme, zda se mezi výtvarky neobjevují stejné květiny, podobné řadíme k sobě. Poukazujeme a oceňujeme originální prvky i kompozice.
- **Pozn.** Při této technice se dá vytvořit pomocí jedné matrice více otisků, nicméně počítejte s tím, že tisky z formátu A4 pojmu mnoho tiskařské barvy, takže opakované otisky využijeme jen v nutných případech.

Obrázek 4: Podrobně popsany výtvarný úkol na webových stránkách

Jak již bylo řečeno, členové **skupiny C** nejsou v žádném ohledu limitováni nějakými pravidly, mají úplnou svobodu v tom, jakým způsobem se budou angažovat na vytváření obsahu skupiny. Pokud je příspěvek obsahující obrazový materiál uložen do samostatného alba, je to v iniciaci samotného uživatele sdílejícího daný materiál. Alba jsou však v této skupině často nazvaná např. pouze datem přidání příspěvku, což nic neříká o jeho obsahu, a tak může posloužit k odušení, co dané album skýtá, jeho obrazový náhled. (Obrázek 5)



Obrázek 5: Příklad alb ve skupině C, jejichž název je odvozen pouze od data jejich vytvoření

Sdíleného obrazového materiálu v rámci alb je však na skupině malé množství (28 alb, s počtem obrázků 1-31). Nesrovnatelně větší množství obrázků je na skupinu vloženo jako samostatné fotky (Obrázek 6), jejichž celkový počet odhaduji na stovky až tisíce. Měsíčně je na skupině sdíleno kolem 600 příspěvků, nejedná se však pouze o obrazový materiál – objevují se zde tipy na edukační materiál, inzeráty ohledně volných pracovních míst atp.



Obrázek 6: Obrázky, které jsou na skupině C sdíleny jako samostatné fotky

### Konkrétní příklady sdíleného obrazového materiálu jeho rozdělení

Následující obrázky, které jsou k nalezení v rámci sdíleného obrazového materiálu v hlavních sledovaných facebookových skupinách<sup>18</sup>, představují příklady kategorií výtvarných úkolů podle „míry volnosti“<sup>19</sup> tak, jak je člení Karla Brücknerová.



Obrázek 7: Obrázky, které vznikly pomocí "šablony" (ob. nahoře, vpravo: skup. A; vlevo: skup. C)

<sup>18</sup>V popisu obrázku je pomocí zkratk napsáno, z jaké skupiny daný sdílený obrazový materiál pochází (ob.=obrázek; skup.= skupina).

<sup>19</sup>Z důvodu neznalosti kontextu vzniku (motivace k tvorbě atd.) výtvarných prací sdílených na sledovaných skupinách a neznalosti záměru učitele, který zadával danou konkrétní výtvarnou úlohu, jsem se rozhodla rozdělit obrázky pouze podle „míry volnosti“, kde je „postup“ více zřejmý z prezentovaných výsledků, než jak tomu může být u obrázků reprezentujících jednotlivé kategorie „míry výtvarného rozvoje“.



- Obrázky, které byly vytvořeny pomocí „šablony“
- Výtvarné práce, jejichž výsledků bylo dosaženo na základě „vzoru“



Obrázek 8: Obrázky, které vznikly pomocí "vzoru" (ob. nahoře, vpravo: skup. A; vlevo: skup. C)



- Příklad dětských prací, které vznikly za pomoci „mantinelů“



Obrázek 9: Obrázky, které vznikly pomocí "mantinelů" (ob. nahoře: skup. A; dole: skup. B)

O výsledcích výtvarné tvorby, ke které inspiruje „stimul“, se zmíním v kapitole 6.4.4, neboť v hlavních sledovaných skupinách jsem na takového zástupce z řad sdíleného obrazového materiálu nenarazila<sup>20</sup>.

<sup>20</sup>Vždy, když se jednalo o ukázkou více žákovských prací (typicky vzniklých v hodinách výtvarné výchovy, jak samotní autoři příspěvku uváděli), u kterých by bylo možné srovnávat různé způsoby uchopení daného úkolu, byly zjevné určité hranice, které udávaly „směr“ tvorby (zřejmě např. ze stejného námětu všech prací; formátu, výtvarné techniky atd.). Pokud se tedy nejednalo o případ, kdy obrázek vykazoval jasné známky užití „šablony“ či „vzoru“ (jejichž zastoupení bylo v rámci skupiny A a C opravdu nejpočetnější), šlo o práce, jejichž výsledky reprezentovaly výtvarnou tvorbu, která je dána „mantinely“, nikoliv však „stimulem“.

### 6.4.3 Komunikace mezi uživateli

Na každé facebookové stránce přirozeně dochází ke vzájemné komunikaci mezi jejími členy a sledovateli. V této kapitole popíšu, jak vypadá komunikace mezi členy v hlavních sledovaných skupinách.

## Ohlasy na příspěvky

Ve sledovaných skupinách vzhledem k jejich zaměření nedochází k rozsáhlým debatám, výměně názorů, zdůvodňování nesouhlasu atp., jak bychom mohli očekávat např. na stránkách s politickým zaměřením. Jestliže se členové těchto skupin nějakým způsobem zapojují do veřejného projevu, jedná se z valné většiny o pozitivní ohlasy na daný příspěvek buď formou slovního vyjádření či pomocí „emoji“. (Obrázek 7, **Chyba! Nenalezen zdroj o**



Obrázek 10: Příklad pozitivních ohlasů od členů skupiny A na sdílený příspěvek

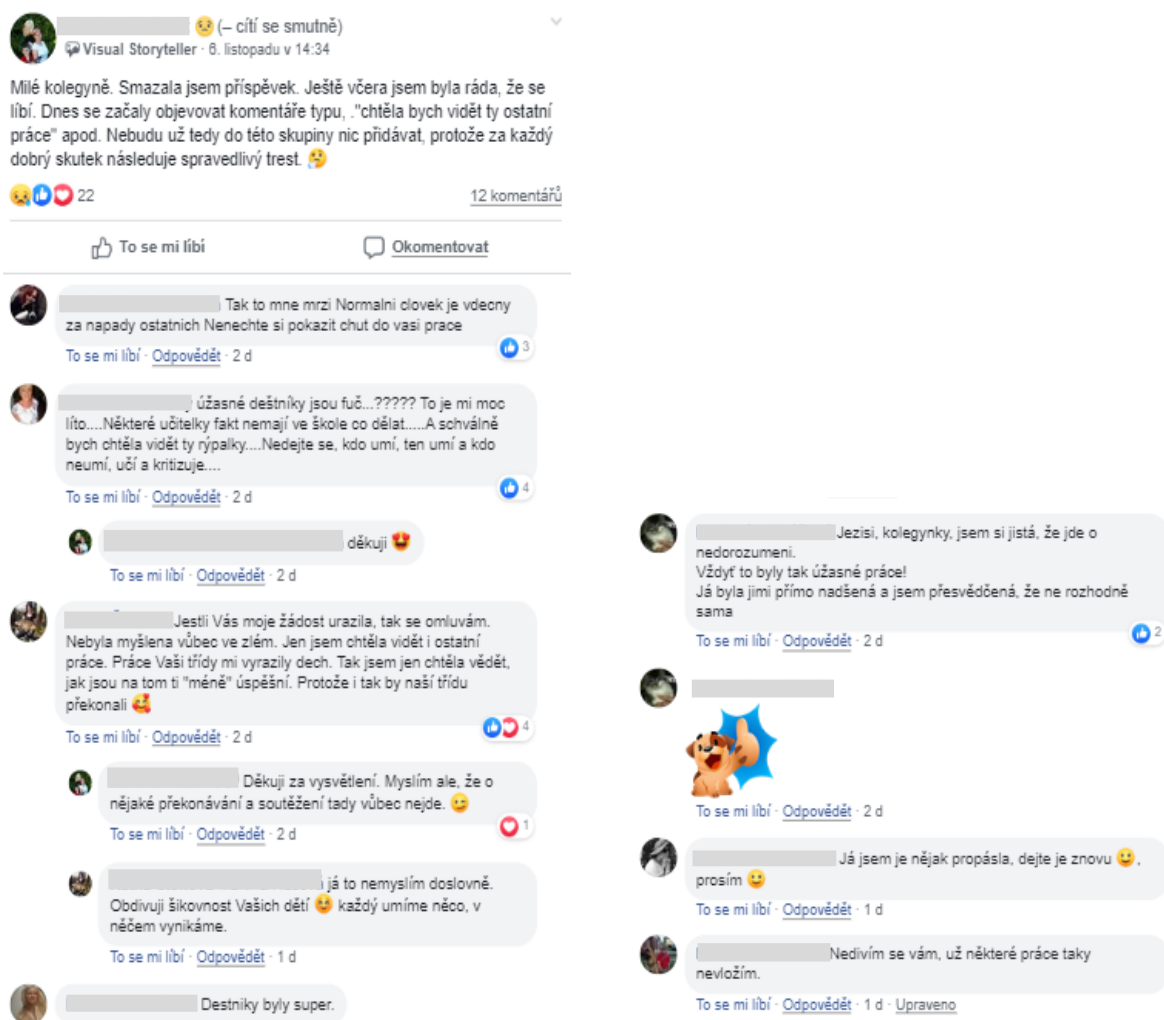
**dkazũ.)**

Mám za to, že pokud člen nesouhlasí ať už se samotným sdíleným obsahem nebo případně s pozitivními odezvami na něj a nevede-li jej k tomu opravdu silný důvod, tak příspěvek nechá prostě a jednoduše bez reakce, byť by se jednalo třeba jen o přátelsky myšlený podnět k přemýšlení. Jen jednou jsem se setkala s tím, že se v komentářích pod příspěvkem ve skupině C objevil určitý nesouhlas, ten se však nesetkal s velkým pochopením a přijetím, ostatní členové skupiny naopak sdílený obrazový materiál obhajovali. (Obrázek 11)



Obrázek 11: Náznak nesouhlasu a jeho nepřijetí ostatními

Ve skupině A dokonce došlo k vymazání příspěvku na základě komentáře jiného uživatele, jsem ale přesvědčená o tom, že se jednalo čistě o nedorozumění, jak také sama uživatelka, kvůli jejímuž komentáři byl příspěvek smazán, vysvětluje. (Obrázek 12)



Obrázek 12: Příklad špatně pochopené odezvy na sdílený příspěvek



## Prosby, dotazy

Uživatelé Facebooku využívají tyto skupiny také jako místo, kde se mohou poradit s ostatními, neboť „víc hlav víc ví“ a v případě, že skupinu sleduje několik tisíc lidí, by prosba o radu nemusela zůstat bez odpovědi. Ovšem i to se stává. (viz níže) Dotazy a prosby jsou všeho druhu: od žádostí na tipy, co obecně s žáky v hodinách výtvarné výchovy dělat; jaký materiál je vhodný pro tu kterou činnost; jak výtvarně uchopit dané období z dějin umění; jaký je postup a návod sdíleného výtvarného úkolu, až po dotazy typu, jaké dárky budou dávat učitelé svým pátákům atd.

Konkrétní příklady:

- „Dobrý den,  
*hledám inspiraci do hodin. Jsem ve škole prvním rokem a dostala jsem 3. a 5. ročník na VV. Nemáte někdo prosím nápady, čím je v hodinách zabavit? Co ze zkušeností žáci rádi dělají?*  
*Děkuji za případné odpovědi“*
- odpověď: „*Děti rády experimentují a tvoří a pokud se vám podaří připravit podnětné prostředí, nebudou chtít skončit. :-)* Letos výtvarnou výchovu neučím, ale osvědčily se mi kombinované techniky: tuš + klovatina + suchý pastel nebo voskovka + vodové barvy. Zajímavé jsou i frotáže. Témata si můžete vybírat nejenom podle zájmu dětí, ale i podle toho, co ve třídě prožíváte nebo co se děti učí v jiných předmětech. Přeji hodně radosti při tvoření s dětmi. :-)“ (ze skupiny A)
- „Dobrý den, přemýšlím nad tím, že bych příští rok vedla kroužek ŠIKOVNÉ RUCE - pro děti 1.-3.tr. Máte někdo nějaký plán nebo vypracován přibližný obsah? Vím, kde nápady zhruba brát, ale co jste takhle na kroužku zajímeveho dělali? Předem děkuji za reakce a pomoc.“ (ze skupiny A)
- „Hezký večer, prozradíte webové stránky, ze kterých čerpáte do hodin Vv a PČ? (pinterest znám 😊:-)) Brala bych i stránky netradičních výtvarných technik...“ (ze skupiny C)
- „Dobry den, nemeli byste nejaky napad na rychle tvoreni s vyfouknutymi vajicky? Dekuji“ (ze skupiny C)

Dotazy bez reakce jiných uživatelů (ze skupiny A):

- „Dobry den, obracim se na vas s zadosti o radu. Chceme do ms koupit nove elektricke orezavatko, ktere umi orezavat i silne pastelky. Protoze to predchozi bylo vice v oprave, nez ve tride, napadlo me, se pred koupi zeptat zde. Pokud mate nekdo dobrou zkusenost, napiste mi prosim znacku a typ. Dekuji predem 😊“
- „Prosím o inspiraci do 4. třídy na téma "gotika". Všem děkuji“
- „Dobrý den, našel by se tady prosím někdo, kdo by mohl poradit s výtvarnou řadou? Velice děkuji.“
- „Moc prosím o radu. Budu malovat Betlém - na překližku cca 170cm postavy, které budou stát venku a musí vydržet jakékoliv počasí . Poradili byste mi, prosím, čím malovat? Moc děkuji za rady ❤️“

### Vzájemné propojení skupin

Je přirozené, že i samotné tvůrce stránek s výtvarnou tematikou zajímá práce ostatních ve „stejném oboru“. A sledovat jejich počiny sdílené na Facebooku nepředstavuje žádný problém, neboť se i skupiny (za kterými stojí konkrétní lidé) mohou navzájem sledovat a komunikovat mezi sebou. Pokud tedy dochází k veřejné vzájemné interakci (sdílení či komentování příspěvků atd.), člen jedné skupiny tak snadno narazí na skupinu s podobným zaměřením. A tak podle mého názoru může docházet (v případě některých skupin a jejich vzájemného nekritického přístupu) k ještě větší „legitimizaci instantního diskurzu“. (viz kapitola 4) Už mezi zakladateli skupin, kteří jsou často zároveň tvůrci sdíleného obrazového materiálu, totiž tímto dochází ke vzájemnému potvrzování, že sdílené práce (ve stylu „návod, jak dosáhnout pěkného výrobku“) jsou správnou cestou pojetí výtvarné výchovy. A pokud členové těchto skupin (v našem případě jsou pro nás stěžejní učitelé VV) nejsou dostatečně kompetentní reflektovat vhodnost uplatnění úkolu v hodině a rozkrýt možnosti, jak dojít ke kvalitní didaktické transformaci obsahu, mohou o to spíše věřit těmto vyjetým cestám, vždyť za nimi přeci stojí samotné „autority v oboru“.

Pro ilustraci zmiňovaného propojení skupin uvádím následující příklad:

Ve skupině A byl sdílen příspěvek jiné výtvarně zaměřené skupiny (konkrétně jde o výtvarnou dílnu pro děti), ten je okomentován uživatelem, který má také facebookovou stránku zaměřenou na: „*Výtvarné nápady na tvoření s dětmi, návody, tipy, inspirace, e-booky, akce.*“ Na základě jednoho příspěvku na skupině A se tak její člen mohl dostat rovnou ke dvěma dalším výtvarně zaměřeným skupinám<sup>21</sup>. (Obrázek 13)



Obrázek 13: Příklad vzájemného propojení skupin

<sup>21</sup>Na tyto dvě další zmiňované skupiny jsem narazila již při zmiňovaném mapování terénu a stala se jejich sledovatelem. Sice jsem je dále nepodrobila výzkumu, ale ze zvědavosti, co za obsahy se bude na skupinách dále objevovat, jsem zůstala jejich členem.

#### 6.4.4 Další dvě sledované skupiny

Jak jsem zmínila již při představení výzkumného vzorku, kromě hlavních sledovaných skupin bych ráda krátce představila také skupiny, které vznikly v reakci na opatření zavedená z důvodu koronavirové pandemie. Přestože by dané výtvarné úlohy, které se objevují se na obou stránkách, svým bližším zadáním (v podobě návodu, tipu na užití výtvarných pomůcek atd.) mohly vést k určité podobnosti závěrečných výsledků, domnívám se, že i tak nabízejí cesty k osobitému uchopení, a proto pro mě představují úkoly, k jejichž plnění inspiruje „stimul“.

**Skupina D** je na Facebooku představena takto: *„Uměním proti trdomyslnosti v časech zavřených škol! Projekt Katedry primárního vzdělávání FP TUL pro své studenty (kteří s námi nemohou být osobně), žáky, děti a jakékoli dospělé!:) Každý den představujeme jednoho umělce, jehož tvorba může projasnit nejistotu. Zábavný, tvořivý, jednoduchý úkol pro každého, který může rozveselit den nejen vám ale i ostatním. Tvořte a sdílejte!“*

K avizovanému přidávání příspěvku – krátkého popisu úkolu a seznámení s umělcem, resp. jeho tvorbou, která sloužila jako inspirace k danému výtvarnému úkolu docházelo (s výjimkami) každý všední den od 5. 3. do 15. 5. 2020. Často se jednalo o úkol, jehož splnění nebylo časově náročné, mnohdy úkol svým zadáním spíše pobízel k nevšednímu pozorování a dívání se na obyčejné věci kolem nás jiným pohledem, k zapojení fantazie atp. (Obrázek



Obrázek 14: Příklad příspěvku, v jehož duchu se nesly všechny výtvarné výzvy od autorek skupiny



14) Členové skupiny se pravidelně zapojovali do výtvarných výzev a své výsledky sdíleli s ostatními v komentářích pod daným příspěvkem. (**Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**)



Obrázek 15: Příklady výtvarného uchopení úkolu (z předchozího obrázku) sledovateli skupiny

**Skupina D** sice vznikla na Facebooku také až na jaře tohoto roku, činnost autorů, kteří stojí za jejím vznikem, však mohli lidé sledovat na internetu již delší dobu, neboť se jedná o projekt<sup>22</sup>, který má vlastní webovou stránku. Tento web má sloužit jako „(...) *metodická podpora pro učitele výtvarné výchovy a pro muzejní a galerijní pedagogy. Využít je mohou začínající i zkušení pedagogové, kteří hledají inspiraci do výuky vztahující se k výtvarnému umění. Zajímavé mohou být ale i pro rodiče a samotné děti.*“ (více Obrázek 16)

Můžete zde najít různorodé materiály a tipy do výuky z cyklu, který jsme nazvali *Bez názvu. Nedatováno*. Tento netradiční název vypůjčený z galerijních popisků vyjadřuje výchozí situaci, jež může nastartovat dobrodružné pátrání po významech uměleckých děl a jedinečnou cestu za poznáním lidské kultury a sebe sama. Když se setkáváme s uměleckým dílem a ani popisek nám neukazuje směr, je jen na nás, kudy se při interpretaci uměleckého díla vydáme. Předem není nikdy jasné, co objevíme.

Pro ty, kteří se cítí trochu bezradní a nebo se chtějí dozvědět víc, jsou tu naše animované klipy. Ti, kteří preferují tvůrčí cestu poznávání umění, mohou využít naše pracovní listy. Nabízejí návrhy zajímavých tvůrčích činností a poznávání souvislostí, prezentují současné a hravé metody zprostředkování uměleckého díla a hlavně: ukazují, že umění je fascinujícím a nekonečným vesmírem, v němž je stále co objevovat.

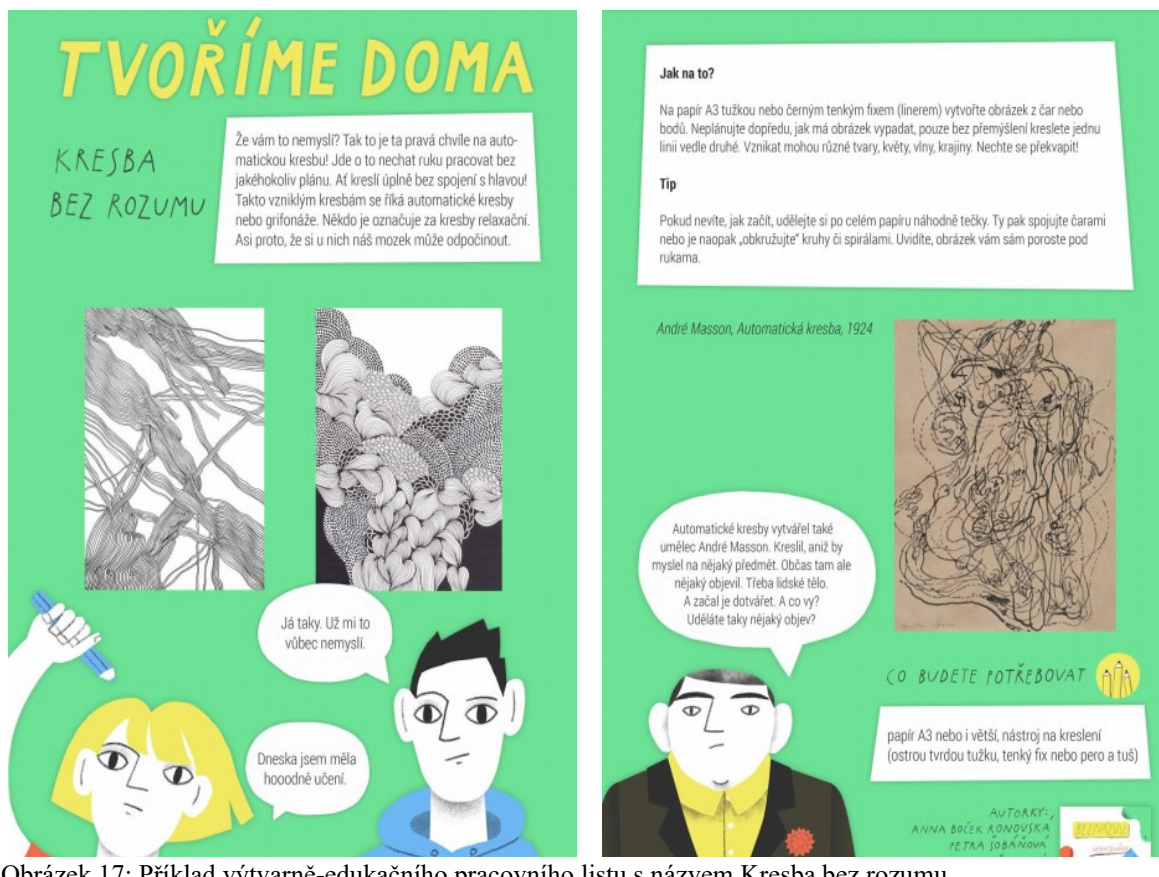
Obrázek 16: Bližší představení projektu na jeho webových stránkách

<sup>22</sup>Za tímto projektem stojí profesionálové v oboru v pravém slova smyslu. Všechny výukové materiály jsou plně v souladu s RVP. Fungování projektu je podpořeno EU, MŠMT a mnoha dalšími institucemi, což jen vypovídá o kvalitách, které lze od tohoto projektu očekávat.

Důvod založení facebookové skupiny je popsán následovně:

*„Milí přátelé, rozhodli jsme se vytvořit facebookovou stránku našeho projektu Bez názvu. Nedatováno. A proč právě teď? No přece proto, že taky chceme být užiteční! Kvůli pandemii COVID-19 jsou uzavřeny školy, děti se doma mnohdy nudí, učitelé se snaží aktivovat e-learning, rodiče vymýšlejí svým dětem smysluplné využití volného času. A my můžeme pomoci! Jak? Třeba sdílením našich edukclipů a nově i pracovních listů s výtvarnými aktivitami, které mohou děti dělat doma. Tak se těšte a doporučte nás těm, kteří by to mohli potřebovat!“*

Na webových stránkách jsou k dispozici ke stažení tzv. animované klipy a pracovní listy (Obrázek 17), které jsou jako obrazový materiál sdíleny v rámci příspěvků také na facebookové skupině. V reakci na zavřené školy vycházely nové pracovní listy s návrhy aktivit, které mohly děti dělat z pohodlí domova. Celý cyklus takovýchto pracovních listů nesl název Tvoříme doma.



Obrázek 17: Příklad výtvarně-edukačního pracovního listu s názvem Kresba bez rozumu

## 6.5 Je tedy k něčemu sdílený obrazový materiál?

Přestože všechny facebookové skupiny, kterými jsem se zabývala ve výzkumu, pojí zájem o výtvarnou tvorbu, z jejich analýzy je zřejmé, že se obsahem, sdíleným obrazovým materiálem i počtem členů/sledovatelů, liší. Skupinu A a skupinu C vystihuje nepřeborné množství obrázků, resp. fotek přidávaných členy skupiny s výsledky dětské tvorby. Ty jsou (až na opravdové výjimky) ostatními uživateli s vděčností přijímány, jak potvrzují kladné reakce v komentářích daného příspěvku. Skupiny A, C pro mě tak představují pomyslné nebezpečí, které by mohlo hrozit výtvarné výchově, pokud by učitelé nekriticky přistupovali k veškerému sdílenému materiálu a bez většího rozmyslu by dané tipy a nápady přebírali a využívali ve svých hodinách výtvarné výchovy jen na základě vidiny líbivého výsledku. Na základě dělení výtvarných pojetí dle Brücknerové tak mohu prohlásit, že pojetí výtvarné výchovy učiteli, kteří využívají sdílený obrazový materiál na skupinách A, C v rámci sociální sítě Facebook tak nejvíce odpovídá **„výtvarné výchově jako manufaktuře“**. Poněkud rozdílná je skupina B. Ta sice také prezentuje výsledky dětských prací a v mnoha případech sází na „efekt a líbivost“, kromě toho však nabízí pomocí odkazu na webovou stránku rozličné informace pojící se ke konkrétnímu výtvarnému úkolu (o použité technice, o cíli úkolu atd.), což může pomoci učitelům (zvláště těm neaprobovaným) při přípravě a plánování výuky. Tipy na výtvarné činnosti, které přinášejí svým sledovatelům skupiny D a E, jsou vždy inspirovány tvorbou českého či světového umělce. Zájemcům je tak nabídnuta možnost zajímavou cestou spojenou s vlastní tvorbou pronikat do světa minulého i soudobého výtvarného umění. Tyto dvě skupiny dokazují, že nelze o sdíleném obrazovém materiálu v rámci sociální sítě Facebook obecně prohlásit, že se jedná z hlediska výtvarné výchovy o odvrácenou stranu technologicky determinované doby, neboť nestaví na výsledcích, ale především na procesu tvorby, tedy na jádru výtvarné výchovy, takové, která nejvíce odpovídá požadavkům kurikulárních dokumentů i popisu **„výtvarné výchovy jako ateliéru“**. (viz Příloha 3)

## 7 Praktická část

Praktická část představí soubor 6 děl, které jsou inspirovány výtvarnými úkoly, jež byly k dispozici členům sledovaných skupin v rámci sdíleného obrazového materiálu. Výchozím výtvarným úkolem pro celý cyklus autorských prací se stal soubor 4 obrázků stromů tvořených jednotnou technikou, které znázorňují čtyři roční období. (Obrázek 18) Následně jsem ke každému ročnímu období vybrala ze sledovaných skupin jeden obrázek, inspirovala se jeho námětem a „grafickou“ technikou. Cyklus mých prací pojí tedy nejen námět, tj. „čtyři roční období“, ale i způsob zpracování, neboť každé „roční období“ je tvořeno odlišnou grafickou technikou, které se dá v hodinách výtvarné výchovy využít bez nutnosti disponování speciálními výtvarnými pomůckami.



Obrázek 18: "Čtyři roční období" (ze skup. A)



Obrázky, které se pro mě staly inspirací pro zpracování jednotlivých ročních období:



Obrázek 20: „Jaro“ (ze skup. A)



Obrázek 19: „Zima“ (ze skup. A)



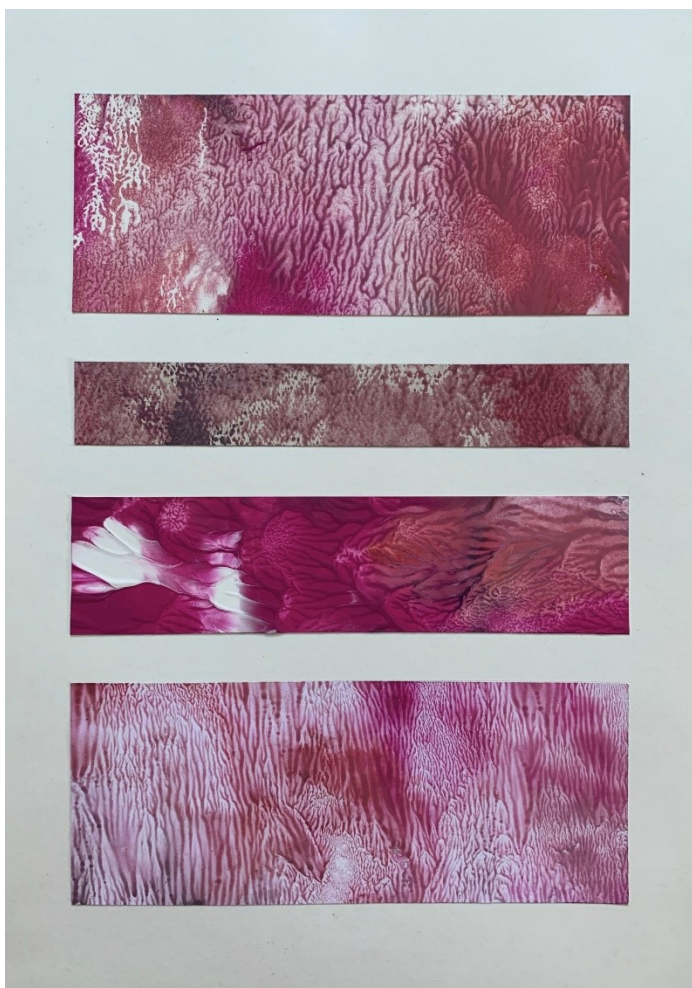
Obrázek 21: "Podzim" (ze skup. C)



Obrázek 22: "Léto" (ze skup. B)



Mé výtvarné práce:



Obrázek 24: Jaro, dekalk, 16,5 x 24 cm



Obrázek 23: Zima, kombinovaná technika - otisk, 19,5 x 20 cm





Obrázek 25: Podzim č. 1, papírorýt, 17 x 24 cm



Obrázek 26: Podzim č. 2, papírorýt, 17 x 24 cm





Obrázek 27: Léto č. 1, tisk z koláže, 25 x 26,3 cm



Obrázek 28: Léto č. 2, tisk z koláže, 25 x 26,3 cm



## **Závěr**

Předložená práce je výsledkem několikaměsíčních úvah o výtvarné výchově obecně, o učitelích výtvarné výchovy a jejich postojích k vlastnímu předmětu. První část práce poskytuje teoretický základ a vymezuje důležité pojmy týkající se didaktiky výtvarné výchovy, její úlohy v základním vzdělání či problematiku kurikula. Především se však zaměřuje na osobnost učitele, jeho úlohu ve zprostředkování výtvarného vzdělání a odlišných pojetí výtvarné výchovy. Zde se práce opírá o stěžejní monografii Karly Brücknerové – Skici ze současné estetické výchovy. Analytická část práce předkládá na základě etnografického kvalitativního výzkumu sondu do prostředí sociální sítě Facebook. V rámci pěti vybraných facebookových skupin, fungujících jako platforma pro sdílení obrazového materiálu, využitelného jako zdroj inspirace pro učitele výtvarné výchovy, práce zkoumá, jaký je obsah tohoto sdíleného obrazového materiálu, jak je přijímán členy jednotlivých skupin, jak mezi sebou komunikují a jaká atmosféra v těchto virtuálních komunitách panuje. Výsledky výzkumu jsou vztaženy k poznatkům, k nimž Karla Brücknerová dospěla v rámci svého rozsáhlého terénního výzkumu, a jež vedly k rozdělení pojetí výtvarné výchovy na čtyři základní typy. Stanovená hypotéza předpokládala, že v současné době stále populárnější internetové platformy sociálních sítí, nabízející učitelům výtvarnou inspiraci, představují pro výtvarnou výchovu a její didaktiku hrozbu. Pakliže učitel k přípravě svého předmětu přistupuje s otázkou „Copak si dnes vyrobíme?“, na podpůrné facebookové skupině nalezne instantní odpověď a tímto jeho příprava končí, lze předpokládat, že takto pojatá výtvarná výchova zdaleka nebude odpovídat požadavkům RVP na umělecký a hodnotový rozvoj žáků. Z pěti sledovaných skupin se ovšem hypotéza potvrdila pouze u dvou, u nichž lze skutečně předpokládat riziko nekritického přejímání nabízených vzorů ve smyslu pojetí výtvarné výchovy jako manufaktury. Ostatní tři skupiny přinášely další rozměr – inspiraci tvorbou českých a světových umělců a prostor pro vlastní invenci nebo alespoň podrobně zpracované poznámky k jednotlivým úkolům. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že hypotézu o nebezpečnosti internetových platforem jakožto zdrojů inspirace pro učitele výtvarné výchovy nelze generalizovat. Praktická část závěrem předkládá autorské práce na téma čtyři roční období, které se objevilo v jedné ze sledovaných skupin a posloužilo jako inspirace pro autorské zpracování jednotlivých období

odlišnými grafickými technikami, které zároveň nekladou vysoké nároky na technické vybavení a jsou tedy bez větších obtíží realizovatelné v podmínkách školních tříd. Ukazují, jak lze téma ročních období uchopit v souladu s typem pojetí výtvarné výchovy jako ateliéru, což by mělo být cílem každého výtvarného pedagoga.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### literární zdroje:

1. BRÜCKNEROVÁ, Karla, 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5616-9.
2. BRÜCKNEROVÁ, Karla, 2010. *Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
3. DOUŠEK, Roman, 2014. *Úvod do etnologického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6883-4.
4. DYRTOVÁ, Kateřina, Jindřich LUKAVSKÝ a Jan SLAVÍK, 2009. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačních zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 49 (1), s. 11-17. ISSN 1210-3691.
5. KULKA, Tomáš, 1994. *Umění a kýč*. Praha: Torst. ISBN 80-85639-17-3.
6. FULKOVÁ, Marie, 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-076-7.
7. HAJDUŠKOVÁ, Lucie a Kateřina DYRTOVÁ, 2010. Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*, 50(2), s. 17–21. ISSN 1210-3691.
8. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-571-4.
9. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
10. MAZÁČOVÁ, Nataša, 2014. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-677-2.
11. POSPÍŠIL, Aleš, Karel ŘEPA a Petra ŠOBÁŇOVÁ, eds. et al, 2019. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-7-0.
12. PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

13. SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-437-3.
14. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
15. VALEŠ, Vladimír, 1997. Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná Výchova*. 34(4), s. 1–4. ISSN 1210-3691.

#### internetové zdroje:

1. KITZBERGEROVÁ, Leonora et al., 2019. *Revize RVP - Výtvarná výchova podkladová analytická studie*. Praha: NÚV [online]. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4302/>
2. KURELOVÁ, Milena, 2003. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. ročník konference ČAPV. Sborník referátů*. s. 1-23. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2020-02-08]. Dostupné z: [http://capv.cz/images/sborniky/2003/CAPV03\\_Kur\\_Probl.pdf](http://capv.cz/images/sborniky/2003/CAPV03_Kur_Probl.pdf)
3. PASTOROVÁ, Markéta, 2004. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2020-02-06]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.htm/>
4. SLAVÍK, Jan, 2012. K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura. [online]. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: [https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita\\_obor\\_didak\\_um\\_el\\_vych\\_2012.pdf](https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_um_el_vych_2012.pdf)
5. SLAVÍK, Jan, 2013. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [online]. [cit. 2020-06-01]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14](http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14)
6. ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina, 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [online]. [cit. 2019-11-21]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21)

7. ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra ed., 2006. *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Sympozium České sekce INSEA Plzeň, [16. – 18. září] 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni [online]. [cit. 2020-4-06]. ISBN 80-7043-504-6. Dostupné z: [http://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/Plzen2004SbornikDef.pdf?fbclid=IwAR3PfAmN411ir3QcPNCCekJqjNZCRwIHV3E9K4JEWuDX\\_2czPsKW5XFIQC4](http://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/Plzen2004SbornikDef.pdf?fbclid=IwAR3PfAmN411ir3QcPNCCekJqjNZCRwIHV3E9K4JEWuDX_2czPsKW5XFIQC4)

**další internetové zdroje:**

1. Bez názvu. Nedatováno. In: *Facebook* [online]. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/nedatovano/>
2. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. 2005. Praha: VÚP [online]. [cit. 2019-09-08]. ISBN 80-87000-03-X. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/6707/manual\\_pro\\_tvorbu\\_skolnich\\_vzdelavacich\\_programu\\_v\\_zakladnim\\_vzdelavani\\_pro\\_nizsi\\_rocniky\\_viceletych\\_gymnaziu.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/6707/manual_pro_tvorbu_skolnich_vzdelavacich_programu_v_zakladnim_vzdelavani_pro_nizsi_rocniky_viceletych_gymnaziu.pdf)
3. Náměty a inspirace pro 5. třídu. In: *Facebook* [online]. [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/496331500454829/>
4. Netvař se a tvoř! In: *Facebook* [online]. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/221460255924096/>
5. *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. 2017. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [online]. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
6. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (Úprava platná od 1. 9. 2017)* 2017. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

7. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů: Standard učitele*. 2014. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online]. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/standard-ucitele>
8. Výtvarná výchova. In: *Facebook* [online]. [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/1682364958678313/>
9. Výtvarné náměty aneb zásobník prací nejen pro učitele VV. In: *Facebook* [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/1682364958678313/>
10. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Facebook*, [online]. c2020 [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Facebook&oldid=18760569>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Tři oblasti výtvarné výchovy

Příloha 2 – Pojetí hodnot, smyslu a řádu

Příloha 3 – Čtyři pojetí výtvarné výchovy

## **Příloha 1 - Tři oblasti výtvarné výchovy**

1. Činnosti rozvíjející **smyslovou citlivost** žáka jsou takové, které jej vedou k rozeznávání podílu jednotlivých smyslů na vnímání reality. Na základě široké nabídky různých vjemů (vizuálních, sluchových, hmatových i kinestetických) je žákovi dána příležitost vědomě zapojovat smysly a porovnávat způsoby vnímání, postupně si co nejvíce uvědomovat a reflektovat tyto vjemy a s nimi spojené prožitky. Vliv této zkušenosti se má projevit na výběru a uplatnění vhodných prostředků k zachycení osobitých vizuálně obrazných vyjádření.
2. Východiskem a podmínkou pro veškeré tvůrčí činnosti žáka (obecně v této vzdělávací oblasti, tj. nejen ve výtvarné výchově) je možnost **uplatňovat subjektivitu**. Učitel má žákovi nabídnout takové činnosti, které pro něj budou příležitostí pro vyjádření vlastních myšlenek, postojů, názorů a vlastního přístupu ke světu. Při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření jej povedou k uvědomování si a uplatňování dosavadních zkušeností a k poznávání sebe sama. Žák má být veden k odhalování svých individuálních schopností a možností se rozvíjet a v procesu, kdy nelze informace o vnějším a vnitřním světě formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky, nacházet originální řešení.
3. Obsahem **ověřování komunikačních účinků** jsou činnosti, které u žáka prohlubují chápání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace. Tyto činnosti pomáhají utvářet, nalézat, zdůvodňovat a prezentovat osobní postoj v procesu komunikace v roli **interpreta**, jež je pro zapojení se do tvůrčího procesu a pro jeho pochopení stejně významná jako role **diváka či tvůrce**. Žákům má být nabídnut dostatek příležitostí pro interpretaci vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených i přejatých - výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií), pro porovnávání vlastních originálních interpretací s interpretacemi ostatních, hledání důvodů vzniku těchto odlišností, s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů. (volná citace textu M. Pastorové, 2014)



## Příloha 2 – Pojetí hodnot, smyslu a řádu

### Pojetí hodnot

Má-li učitel výtvarné výchovy pocit absence jakékoliv hodnotové opory či vznášeli alespoň pochyby o diskutovatelnosti estetických hodnot, které ve výuce nahrazuje hodnotami jinými než estetickými a na ty klade důraz (např. přesnost, zručnost apod.), mluvíme slovy Brücknerové o **simulaci hodnot**. Pro tento případ je často typický extrémní estetický subjektivismus, tedy skepse k objektivnímu hodnocení umění. Z toho důvodu se pak učitelé radši vyhýbají diskuzím o estetických hodnotách tak, že v jejich očích chybějící mantinely nahradí pečlivě ohraničeným prostorem jednotlivých úkolů pomocí konkrétního vzoru či přesného návodu, který zaručí „správnost“ postupu a „líbivý“ výsledek. (viz kapitola 4.2) Brücknerová podotýká, že se toto pojetí, se kterým se můžeme v praxi setkat nečastěji, vymyká současné teorii, jelikož je možné jej považovat za jakýsi relikv, který na jedné straně klade důraz na vše naučitelné a zpětně kontrolovatelné podle předem vytyčeného cíle, ale na straně druhé sám sebe zpochybňuje postmoderními vlivy. A právě toto pojetí je přirozeným vyústěním nastíněného problému – „*schizofrenní situací, jež trvá na normách a sama je popírá*.“ (Brücknerová, 2011, s. 56)

S přesvědčením o absenci hodnot ve výtvarné výchově se setkáme i u pojetí označeného jako **hodnotové vakuum**. Avšak učitelé zastávající tento přístup se nesnaží žákům žádné (ani mimoestetické) hodnoty a normy předat, nehledají náhradní opory, proto také nesvazují prostor tvorby jasnými kritérii v podobě pečlivých návodů a předloh. Naopak je toto přesvědčení vede k tomu, že ve svých hodinách výtvarné výchovy otevírají prostor téměř všemu „*co není v rozporu s bezpečností a jakous-takous školní kulturou*.“ (Brücknerová, 2011, s. 49)

V případě pojetí hodnot označeného jako **výchova k hodnotám** jsou učitelé opačného názoru – jsou přesvědčeni o existenci hodnot a důležitosti jejich předávání, kterou lze spatřovat i v jisté razantnosti, s níž je prosazují. Trvají na normách, jimiž je třeba se v konkrétních případech řídit, jelikož je v jejich pojetí cílem výuky dovést žáky ke „správnému řešení“, což opět vede k uzavírání prostoru pro volnost výtvarného vyjádření, jako je tomu u pojetí simulace hodnot.

Posledním pojetím je **objevování hodnot**. Podle učitelů tohoto pojetí existují kritéria, dle kterých je možné umění hodnotit, a to se také své žáky snaží naučit. Naplňování norem chápou jako „*nezbytný základ pro tvorbu, jež je tím vlastním cílem*“. (Brücknerová, 2011, s. 49) Prezentování a vnímání hodnot probíhá formou diskuzí, porovnáváním a společným hledáním, přibližováním se a postupným nalézáním.

### Pojetí smyslu

Kvadrant představující pojetí, kdy se učitel zaměřuje na hmatatelné výsledky, chce, aby se žáci naučili vytvářet něco „pěkného“, zadává takové úkoly, které se úspěšně daří plnit víceméně každému, a přitom není důležité, jak zaručených výsledků dosáhnout - „*zda žáci získají dovednosti výtvarné, nebo se výtvarné řemeslo naučí spíše obcházet*“ (Brücknerová, 2011, s. 50) se nazývá **prostor pro úspěch**. Ten mohou pocítovat nejen žáci, ale i někteří učitelé tohoto pojetí, kteří hrdě prezentují výsledky své práce prostřednictvím bohaté výzdoby školy či dosahovaných úspěchů svých žáků v rámci výtvarných soutěží.

Dalším možným pojetím předmětu je **prostor pro relaxaci**, jehož zastánci berou výtvarnou výchovu jako příležitost, jak zajímavě strávit čas v příjemném prostředí. „*Zábavnost a příjemné pocity všech zúčastněných jsou tím nejdůležitějším, co v tomto pojetí může výtvarná výchova nabízet, a proč má mít na škole své místo.*“ (Brücknerová, 2011, s. 52)

V **prostoru pro práci a učení** je kladen důraz na výsledky, kterých však žáci oproti prvnímu případu (prostor pro úspěch) dosahují díky tomu, že učitel pojímá výtvarnou výchovu jako „*učení se cílevědomé práci s konkrétním materiálem v rámci konkrétních výtvarných pravidel*“. (Tamtéž, s. 52) Proto učitelé tohoto pojetí ani tak nelpí na obecném přijetí výsledků, ale spíše na jejich technické kvalitě.

Pojetí zaměřené na proces, na výtvarnou aktivitu, která sama o sobě zajišťuje přitažlivost předmětu, nese název **prostor pro tvorbu**. Výtvarná výchova u žáků cíleně rozvíjí schopnost komunikovat jazykem umění, aby jim dávala možnost „*zakoušet tvorbu jako jedinečný prostor, ve kterém se mohou smysluplně a autenticky pohybovat.*“ (Tamtéž, s. 52)

## Pojetí řádu

Explicitní název **otěže v rukou učitele** napovídá, že se toto pojetí řádu vyznačuje jednoznačným učitelským vedením, jehož přítomnost je zřejmá ve všech fázích procesu. Učitel je tím, kdo radí, pomáhá, posuzuje, určuje měřítka hodnocení a vede proces tak, aby umenšoval individuální rozdíly mezi žáky. Tento manažerský přístup, kdy se od image učitele odvíjí legitimita požadavků na žáky, však samozřejmě neznamena, že je jimi vnímána negativně.

**Kamarádský dialog** je pojetí, při němž se učitel snaží co nejvíce vyjít vstříc žákům a jejich potřebám. Na tento přátelský vztah a na zajímavost jednotlivých úkolů spoléhá plnou měrou, věří, že zajistí hladký průběh hodin, což minimalizuje jakoukoliv potřebu dalších opatření, kterými by řídil jednotlivce i celou třídu. V případě, že selžou tyto mechanismy, zhroutl se tím i učitelova důvěra v samonosnost procesu. S tím se vypořádá buď přechodem k prvnímu typu pojetí (k pevnému držení otěží) či toto selhání pouze pasivně přijme.

Jedním ze dvou přístupů, které kladou důraz na proces, je **práce podle pravidel**. V tomto případě spadá řízení hodiny do kompetence učitele, který celý proces průběžně sleduje a vstupuje do něj tak, aby všemi dostupnými prostředky podporoval jeho zdárný průběh a dovedl jednotlivé žáky k dosažení požadovaných výsledků. Dostupnými prostředky je myšleno i případné využití represivních opatření, které učitel považuje za legitimní nástroj při neplnění objektivních pravidel.

Druhý přístup se záměrným budováním image procesu, „*který je utvářen jak samotnou povahou výtvarné tvorby, tak sociálním kontextem*“, (Brücknerová, 2011, s. 54) nese název **mantinely dané tvorbou**. Učitel žákům přenechává velkou míru autonomie v řízení a účasti na výtvarném procesu, čímž jsou vystaveni odpovědnosti za jeho průběh. „*Pravidla, v nichž se pohybují, organicky vyplývají z tohoto procesu, a teprve pokud selžou jejich vlastní seberegulační mechanismy, přichází učitel.*“ (Tamtéž, s. 55) Avšak pouze v roli jakéhosi garanta a podporovatele, aby případná nezkušenost žáků nenarušila proces jejich tvorby.

### Příloha 3 – Čtyři pojetí výtvarné výchovy

#### Výtvarná výchova jako manufaktura

Učitelé zastupující tuto kategorii pocítují velké nejistoty v podstatě ve všech oblastech – v pojetí hodnot, smyslu i řádu. Proto budují takovou výtvarnou výchovu, ve které dochází k **simulaci hodnot** – ve které se budou žáci snadno orientovat, ve které bude řád jasně nastaven **učitelem**, neboť on je tím, **kdo drží v rukou otěže**, a ve které bude docházet především k tvorbě předvídatelných, hodnotitelných a jistých výsledků. Na základě **intenzivní práce se vzorem**, zadávání výtvarných úloh pečlivě svázaných pomocí **šablon či mantinelů**, žáci vytváří spoustu „hezkých obrázků“ - vždyť také **prostor pro úspěch** je smyslem takto pojímané výtvarné výchovy a od žáků je k jejich vytvoření vyžadována pouze **prostá účast**. S výsledky prací je pak spokojen nejen učitel a žáci, ale **pečlivé provedení** (což je v tomto pojetí zásadní klíč k úspěchu) a **líbivý vzhled** ocení také nejeden řadový návštěvník školy. O hodnotách vzniklých děl a estetických hodnotách obecně není třeba přemýšlet ani je zdůvodňovat. V pojetí výtvarné výchovy jako manufaktury dochází u žáků spíše „*ke konzervování něčeho, co bychom snad mohli nazvat triviálním vkusem*“ (Brücknerová, 2010, s. 164), tedy že na základě toho, co učitel od žáků očekává a požaduje, dochází u žáků k preferenci „výtvarného světa“, který je postavený spíše na blízkosti kýče než umění.

#### Výtvarná výchova jako škola

Učitelé tohoto pojetí jsou přesvědčeni o důležitosti předávání hodnot, informací a dovedností. V hodinách výtvarné výchovy, která je jako vyučovací předmět legitimní součástí vzdělávání, proto dochází k záměrné **výchově k hodnotám**. V pojetí smyslu je výtvarná výchova **prostorem pro učení a práci**, proto jsou učitelem voleny takové úkoly, které budou žáky učit konkrétním dovednostem, tedy úkoly zaměřené na kultivování techniky a získání a aplikaci základních teoretických poznatků, které by však neměly být samoúčelné, ale vést či alespoň dávat prostor k vlastnímu vyjádření. Avšak úkoly v tomto duchu, kdy jde především o osvojení základních pracovních návyků, žákům mnohdy nedovolují se příliš „odvázat“. A proto, aby byla zajištěna alespoň minimální přitažlivost úkolu či se zamezilo žákovu ostychu z těžkého úkolu, bývá zadávaný úkol opět často pevně svázan v podobě **šablony či mantinelů**. Řád a plynulý chod výuky je zajištěn **prací podle**

**pravidel.** Žáci si z pojetí výtvarné výchovy jako školy odnášejí, „*že je dobré držet se vzorů a hodně trénovat, a to proto, abychom třeba jednou vzory už nepotřebovali.*“ (Brücknerová, 2010, s. 167)

### **Výtvarná výchova jako hřiště**

Učitelé tohoto pojetí zastávají názor, že v podstatě není čemu učit, že neexistují hodnoty, které by byly hodny předávání, proto je toto přesvědčení v oblasti hodnot označováno za **hodnotové vakuum**. Výtvarná výchova je především **prostorem pro relaxaci**, má být zábavou a hezky prožitým časem, který je podporován nastolením velmi přátelské atmosféry – řád je nastaven formou **kamarádského dialogu**. Cílem je zadávat takové úkoly, které budou žáky bavit, povedou k radostnému tvoření, přičemž toto pojetí pokládá za „tvořivé“ v podstatě všechny „výtvarné“ aktivity. Zadávané úkoly svou povahou od žáků nevyžadují téměř žádné předchozí dovednosti, mají by být především „*dostatečně atraktivní, ideálně připomínat buď nějakou hru, či alespoň kolem sebe vytvářet fluidum, že se dělá něco „originálního“ či dokonce „uměleckého“*“ (např. obtisk rukou namočených do barev). (Brücknerová, 2010, s. 169)

### **Výtvarná výchova jako ateliér**

Učitelé, kteří pojmají výtvarnou výchovu jako ateliér, mají reflektivní přístup k práci – zvažují a promýšlejí, co mohou a chtějí žákům předat. V hodinách dochází společným hledáním k **objevování hodnot**, ale zároveň učitel plně respektuje subjektivní prostor každého žáka, o němž je možné diskutovat, ale není snahou jej měnit. Smyslem předmětu je dát žákům **prostor pro tvorbu**, ve které není cílem vytvořit hezké, pečlivě zhotovené výrobky, ale hodnotné a smysluplné počiny, na nichž se odrazí ochota a chuť žáků přijímat výzvy, zapojit se do společného procesu (znovu)objevování, promýšlení a prožívání, tedy do procesu hledání nového, neboť v tomto pojetí není nic předem jasné dáno a svazováno vzory. A pokud přeci jen učitel přichází s ukázkami, pak fungují jako **stimul** a spíše otevírají a rozkrývají možnosti a další významotvorné vrstvy obsahů daného úkolu, než aby je uzavíraly. Učitel s žáky o daném tématu rozmlouvá, dává prostor ke sdílení, vyjádření názoru a vlastních interpretací. Úkoly jsou tedy představovány tak, aby vtáhly žáky do řešení problémů, vedly k autentickému prožití konkrétního tématu, vlastnímu výtvarnému projevu a sdílení názorů. K tomu je zapotřebí dát žákům velkou míru svobody v tvorbě, vlastní

organizaci práce i vnímání světa umění, což se projevuje i na pojetí řádu **-mantinely jsou dány tvorbou**. (Brücknerová, 2010, s. 170–171)